

Artículos

Estrés académico y autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos

Academic Stress and Self-Concept in Mexican University Students

Juan Francisco Caldera Montes, Lizardo Yael Núñez Íñiguez, Paola Macías Legaspi, María del Rosario Zamora Betancourt y Oscar Ulises Reynoso González

Universidad de Guadalajara

Resumen

Los objetivos centrales de la indagatoria fueron analizar la asociación entre el estrés académico y el autoconcepto, comparar dichos fenómenos psicológicos entre géneros e identificar el poder predictivo de los factores del autoconcepto en los índices de estrés académico en estudiantes universitarios. Los resultados confirmaron una asociación negativa entre las variables abordadas y diferencias hombres y mujeres. Adicionalmente, se realizaron dos análisis de regresión lineal múltiple para cada uno de los géneros. En mujeres, los factores *emocional, académico-laboral, social, familiar y físico* del autoconcepto aportaron a la explicación del estrés académico; en el de los hombres, solo se integraron las dimensiones *emocional y académico-laboral*. Se concluye que el autoconcepto aporta a la predicción del comportamiento del estrés académico en estudiantes de educación superior. Por tales razones, resulta conveniente suscitar en las instituciones universitarias, actividades tendientes a la mejora de la percepción de sí mismos por parte de los jóvenes.

Palabras clave: estrés académico, autoconcepto, estudiantes universitarios, género, afrontamiento

Autores

Juan Francisco Caldera Montes. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8999-3736>

Lizardo Yael Núñez Íñiguez. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1046-3450>

Paola Macías Legaspi. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5307-5394>

María del Rosario Zamora Betancourt. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2731-4208>

Oscar Ulises Reynoso González. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Correspondence: María del Rosario Zamora Betancourt e-mail: delrosario.zamora@academicos.udg.mx

Abstract

The objective of the study was to analyze the relationship between academic stress and self-concept, to compare both variables according to gender, and to identify the predictive capacity of self-concept factors in the levels of academic stress in university students. The results confirmed a negative association between academic stress and self-concept and significant differences between men and women. Additionally, a multiple linear regression analysis differentiated by sex was performed. In the case of women, the model was constituted by the emotional, academic-work, social, family and physical factors of self-concept; in the case of men, only the emotional and academic-work dimensions were integrated. It is concluded that the self-concept contributes to the prediction of the behavior of academic stress in higher education students. For these reasons, it is convenient to promote activities for students in university institutions that improve their perception of themselves.

Key words: academic stress, self-concept, college students, gender, coping

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.538>

Recibido 30 – Marzo – 2022

Aceptado 11 – Julio – 2023

Publicado 09 – Marzo – 2024



Introducción

El estrés se suele interpretar de varias maneras, por ejemplo, tensión, nerviosismo, agotamiento, inquietud, miedo, angustia, pánico, y otras emociones afines, como el elevado apremio de los contextos académicos o laborales, la prisa por cumplir metas o la incapacidad de afrontar la realidad (Martínez y Díaz, 2007). Sin embargo, en el contexto científico, es conveniente ser más preciso, ya que la vaguedad de dicho término suele causar diagnósticos erróneos e inadecuadas estrategias de tratamiento. Por ello, en la presente indagatoria se entiende por estrés al proceso experimentado por las personas cuando enfrentan demandas ambientales (laborales, sociales, educativas, etc.) asumidas como excesivas y que, como consecuencia, les desencadenan activaciones fisiológicas acompañadas de reacciones emocionales desagradables (Cano, 2017).

Una conceptualización más amplia supone que el estrés no es algo esencialmente perjudicial. Se cataloga como “normal” cuando su presencia no propicia inestabilidad, “distrés” cuando si y “eutrés” cuando su aparición posibilita enfrentar de forma adecuada las demandas presentes en el ambiente (Berrio y Mazo, 2011). Cuando tales demandas provienen de los contextos escolares, se le denomina estrés académico, el cual se define como un proceso sistémico de carácter adaptativo y primordialmente psicológico que transcurre por tres momentos: en el primero, el estudiante se ve sometido a exigencias estresantes; en el segundo, las mismas provocan un desequilibrio sistémico, manifestado en síntomas; y, el tercero se caracteriza por una inestabilidad que fuerza al estudiante a realizar conductas de adaptación para restaurar tal equilibrio, también conocidas como estrategias de afrontamiento (Barraza, 2006).

Respecto a las variables psicosociales asociadas al estrés académico, sobresalen la depresión (Barraza et al., 2017a; Cobiellas et al., 2020; Souto-Gestal et al., 2018; Tijerina et al., 2018), ansiedad (Castillo et al., 2016; Puig et al., 2020; Tijerina et al., 2018), autoestima (Chávez y Peralta, 2019; Fernández et al., 2015), personalidad (Barraza et al., 2017b; Jang, 2020; Neseliler et al., 2017), conducta alimentaria



(Caldera et al., 2019; Ramón-Arbués et al., 2019), ingesta de alcohol (Hinojosa et al., 2017; Márquez et al., 2019), inteligencia emocional (Barraza et al., 2017a; González et al., 2017; Quiliano y Quiliano, 2020) y procrastinación (Barraza y Barraza 2019; Lu y Zhao, 2018; Nayak, 2019).

Por su parte, en materia de variables del contexto escolar vinculadas al estrés académico, destacan variables como el clima escolar (Caldera et al., 2017; Kumar, 2018), aprovechamiento académico (Halgravez et al., 2016 y Misrachi et al., 2015), adaptación escolar (Caldera et al., 2017; Cha, 2016), los denominados hábitos o prácticas de estudio (Maquiling, 2019; Zárate et al., 2018) y el rezago académico (Halgravez et al., 2016; Vega et al., 2017).

También destacan las relaciones del estrés académico con variables sociodemográficas, como la carrera de los estudiantes (Caldera y Plascencia, 2016; Halgravez et al., 2016; Morales, 2018; Vidal-Conti et al., 2018; Pardo y González, 2019), género (Franco et al., 2019; Suárez y Ramírez, 2020; Vidal-Conti et al., 2018) y el nivel socioeconómico (Belhumeur et al., 2016).

Con tales referentes, se advierte la trascendencia que para los investigadores en psicología tiene el fenómeno. A pesar de estos avances, aún se reconoce la necesidad de profundizar en mayor medida respecto de los vínculos con otros fenómenos, por ejemplo, con la percepción que tienen las personas sobre ellas mismas o el denominado autoconcepto. Particularmente, este hace referencia a la manera en que una persona, mediante sus experiencias, tiende a percibirse, tomando en cuenta aspectos como su apariencia, su manera de concebir la realidad (juicios, imágenes, entre otros) y sus formas características de relacionarse con los demás (Franco, 2006).

De acuerdo con los planteamientos de García y Musitu (2014), el autoconcepto está integrado por cinco factores, a saber: el físico, implica una autodescripción de la condición física de sí mismo (en especial considerando su atractivo y fuerza); el académico-laboral, refiere autopercepciones de logros académicos o laborales de las propias personas. Por su parte, el familiar, alude a la percepción de los individuos acerca de



su pertenencia familiar; el emocional, atañe a la autopercepción de las personas sobre el manejo de sus emociones. Por último, el social, asociado con la impresión que los humanos tienen sobre su manera de relacionarse con los demás.

Tener un adecuado autoconcepto está relacionado con un mejor empleo de estrategias productivas (Carver et al., 1989), y uno inadecuado se asocia con el empleo de acciones evitativas o improductivas. Esto es, ciertas propiedades del autoconcepto favorecen determinadas maneras de afrontar los acontecimientos (Compas et al., 2004). Por ello, se asume que los alumnos que se aceptan a sí mismos y no emplean conductas evasivas tienen mayores capacidades para establecer relaciones más satisfactorias y aumentar su motivación (Ballester et al., 2006) para enfrentar los retos futuros.

No obstante, a pesar de que algunos autores han afirmado la asociación entre el autoconcepto y ciertas formas de afrontar el estrés, en la actualidad prácticamente no se han reportado trabajos sistemáticos que estudien la relación entre dichas variables (menos aún con el denominado estrés académico) en jóvenes mexicanos y jaliscienses de nivel educativo superior. Por ello, analizar la relación entre las mismas está plenamente justificado, sobre todo si se considera la factibilidad de las instituciones educativas para desarrollar programas de intervención que favorezcan el autoconcepto y, por ende, forjen competencias en los estudiantes para aumentar su control de estrés y lograr un mejor ajuste académico y social (Guerrero et al., 2019).

A partir de lo anterior y particularmente con la intención de contribuir al conocimiento sobre el estrés presente en los entornos académicos, en la actual indagatoria se plantearon las hipótesis siguientes: a) el estrés académico se relaciona de forma significativa con el autoconcepto, b) existen diferencias en los índices de estrés académico y autoconcepto entre géneros y c) las dimensiones del autoconcepto explican el estrés académico de los estudiantes.



Metodología

Participantes

En el estudio participaron estudiantes de las licenciaturas de derecho, administración de empresas, contaduría y negocios internacionales de una institución de educación superior pública del estado de Jalisco en México.

Muestra

La muestra fue no probabilística incidental. En total, participaron 1042 alumnos, 421 señalaron ser hombres (40.4 %) y 621 mujeres (59.6 %), con un promedio de edad de 20.6 años y una desviación típica de 2.55.

Como criterios de inclusión se consideró tomar en cuenta solamente a estudiantes que contestaron la totalidad de los instrumentos administrados y que firmaron el correspondiente consentimiento informado.

Instrumentos

Inventario de estrés académico (IEA; Hernández et al., 1996)

El presente inventario está integrado por 23 ítems agrupados en un par de factores. El primero de ellos se denomina *situaciones generadoras de estrés* (p. ej., “falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas”) y el segundo, “*respuestas de estrés*” (p. ej., “siento ganas de llorar”). Las opciones de respuesta son Likert con 5 puntos, donde 1 atañe a “nunca” y 5 a “siempre”. El instrumento ha mostrado índices de confiabilidad adecuados en estudios anteriores, como los de Álvarez et al. (2012) $\alpha > 0.80$ y Suárez et al. (2019) $\alpha > 0.90$.



Escala de Autoconcepto (AF-5) de García y Musitu (2014)

La presente escala mide el constructo teórico denominado autoconcepto. Consta de 30 reactivos que se agrupan en cinco factores: *autoconcepto académico-laboral* (p. ej., “hago bien los trabajos escolares”), *autoconcepto social* (p. ej., “tengo muchos amigos”), *autoconcepto emocional* (p. ej., “tengo miedo a algunas cosas”), *autoconcepto familiar* (p. ej., “mis padres me dan confianza”) y *autoconcepto físico* (p. ej., “me cuido físicamente”). La escala es de tipo Likert, cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua de 01 a 99, en donde, a un puntaje mayor, indicará un mayor nivel de autoconcepto. En trabajos anteriores (Oliver et al., 2018), la consistencia interna reportada fue apropiada ($\alpha > 0.90$).

Cuestionario de datos sociodemográficos

El cuestionario interrogó a los estudiantes respecto a su licenciatura, sexo y edad.

Procedimiento

El primer paso consistió en efectuar una reunión con los representantes de la institución educativa donde se presentó el proyecto de investigación y se obtuvieron los permisos y autorizaciones correspondientes. Posteriormente, se emplazó a una plática con los docentes adscritos al plantel donde se expuso el proyecto y, en conjunto con el equipo de investigadores, se acordó la estrategia para realizar el trabajo de campo. Con el fin de captar al mayor número posible de estudiantes, dicha estrategia consistió en realizar el levantamiento de la información en los salones de clase. Cabe señalar que los responsables de la investigación acudieron a las aulas respectivas y solicitaron el apoyo de los estudiantes para responder los instrumentos antes referidos.



Consideraciones éticas

Los aspectos éticos de la investigación se garantizaron mediante un consentimiento informado, en donde se explicó a los participantes los fines y propósitos del estudio, la garantía de guardar el anonimato de los participantes e informar el carácter voluntario de su participación.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) para caracterizar las variables de estudio. También, se ejecutaron análisis bivariados para detectar correlaciones y diferencias entre las variables. Específicamente, considerando la ausencia de normalidad en la distribución de algunas de las variables y factores, se utilizaron las pruebas de hipótesis rho de Spearman y U de Mann Whitney (además de la prueba de magnitud del efecto r de Rosenthal). A continuación, considerando la puntuación total de la prueba de *estrés académico* como variable dependiente y a los factores del *autoconcepto* como independientes, se emplearon análisis de regresión lineal múltiple (método por pasos) para cada género. Dichos análisis se efectuaron mediante el programa SPSS, versión 25.



Resultados

En primera instancia, se obtuvieron descriptivos de las variables *estrés académico* y *autoconcepto*.

En la Tabla 1 se muestran dichos resultados y su desagregación por sexo.

Tabla 1

Resultados totales y por sexo de estrés académico y autoconcepto

Variable	Total		Mujeres		Hombres	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Estrés académico	59.10	15.70	62.05	15.45	54.74	15.07
Situaciones generadoras de estrés	32.42	8.54	33.70	8.09	30.52	8.84
Respuestas de estrés	26.68	9.23	28.35	9.45	24.23	8.31
Autoconcepto	72.66	12.19	71.20	11.69	74.82	12.60
Autoconcepto académico-laboral	80.34	14.13	80.97	13.74	79.40	14.63
Autoconcepto social	74.48	17.45	73.96	17.78	75.24	16.95
Autoconcepto emocional	56.74	24.57	51.84	24.27	63.96	23.23
Autoconcepto familiar	86.90	15.42	87.51	15.13	86.00	15.80
Autoconcepto físico	64.86	20.15	61.71	19.72	69.52	19.89

A continuación, con la intención de detectar relaciones entre las variables estudiadas, se empleó la prueba de hipótesis rho de Spearman (Tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones entre estrés académico y autoconcepto

Variable	TA	AAL	AS	AE	AF	AFI
Estrés académico	-0.59*	-0.26*	-0.33*	-0.64*	-0.27*	-0.30*
Situaciones generadoras de estrés	-0.40*	-0.18*	-0.25*	-0.46*	-0.16*	-0.17*
Respuestas de estrés	-0.65*	-0.29*	-0.34*	-0.66*	-0.32*	-0.36*

Nota. TA = total autoconcepto; AAL = autoconcepto académico-laboral; AS = autoconcepto social; AE = autoconcepto emocional; AF = autoconcepto familiar; AFI = autoconcepto físico.

* $p < 0.01$



Como se aprecia en la Tabla 2, existen correlaciones significativas ($p < 0.01$) entre el estrés académico y el autoconcepto, también ocurre lo mismo entre sus propios factores. La fuerza de asociación entre variables osciló entre baja y alta y, en todos los casos, las correlaciones fueron en sentido negativo.

Posteriormente, con la intención de reconocer diferencias significativas entre géneros, se ejecutaron pruebas U de Mann Whitney. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Comparación por sexo de estrés académico y autoconcepto

Variables	Rango promedio		Z	P	r
	Hombres	Mujeres			
Estrés académico	440.95	576.11	-7.11	<0.001	0.22
Situaciones generadoras de estrés	458.53	564.19	-5.56	<0.001	0.17
Respuestas de estrés	441.17	575.96	-7.09	<0.001	0.21
Autoconcepto	579.74	482.02	-5.14	<0.001	0.15
Autoconcepto académico-laboral	498.44	537.13	-2.03	0.042	0.06
Autoconcepto social	531.83	514.50	-0.91	0.362	0.02
Autoconcepto emocional	609.70	461.71	-7.78	<0.001	0.24
Autoconcepto familiar	498.08	537.38	-2.07	0.038	0.06
Autoconcepto físico	596.41	470.71	-6.61	<0.001	0.20

En estos hallazgos, se advirtieron discrepancias significativas en el *total de estrés académico* ($Z = -7.11$; $p < 0.001$) y sus dimensiones: *situaciones generadoras de estrés* ($Z = -5.56$; $p < 0.001$) y *respuestas de estrés* ($Z = -7.09$; $p < 0.001$). En todos los casos, las mujeres obtuvieron puntajes significativamente más elevados, aunque el tamaño de dichas diferencias se cataloga como pequeño (Domínguez, 2017).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en el *total de autoconcepto* ($Z = -5.14$; $p < 0.001$) y en los factores *académico-laboral* ($Z = -2.03$; $p = 0.042$), *emocional* ($Z = -7.78$; $p < 0.001$), *familiar* ($Z = -$



2.07; $p = 0.038$) y *físico* ($Z = -6.61$; $p < 0.001$), siendo en todos los casos menores en las mujeres, excepto en *académico-laboral* y *familiar*, en donde la puntuación inferior fue la de los hombres. De igual manera, el tamaño del efecto fue pequeño (Domínguez, 2017).

Por último, se emplearon un par de análisis de regresión lineal múltiple (uno por cada género), considerando como variable dependiente el total de *estrés académico* y como independientes a los factores del *autoconcepto*. En dichos análisis se vigilaron los supuestos de distribución normal, homocedasticidad e independencia de los residuos (hombres $DW = 1.97$ y mujeres $DW = 1.87$). Del mismo modo, la multicolinealidad se constató mediante los índices de condición. La Tabla 4 muestra los resultados de ambas regresiones.

Tabla 4

Modelo de regresión múltiple de estrés académico por sexo

Modelos	<i>B</i>	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hombres					
Constante	96.24			29.75	<0.001
Autoconcepto emocional	-3.88	0.24	-0.59	-16.11	<0.001
Autoconcepto académico-laboral	-2.10	0.38	-0.20	-5.49	<0.001
R^2	0.43				
ΔR^2	0.43				
Mujeres					
<i>Constante</i>	108.94			31.54	<0.001
Autoconcepto emocional	-3.39	0.20	-0.53	-16.70	<0.001
Autoconcepto académico-laboral	-1.16	0.41	-0.10	-2.80	0.005
Autoconcepto social	-0.91	0.30	-0.10	-3.02	0.003
Autoconcepto familiar	-0.96	0.33	-0.09	-2.91	0.004
Autoconcepto físico	-0.76	0.27	-0.09	-2.75	0.006
R^2	0.44				
ΔR^2	0.44				



En los hombres, el análisis de regresión lineal múltiple señaló que las dimensiones emocional y académico-laboral del autoconcepto explican los niveles de estrés académico, con un valor de regresión corregido entre moderado y fuerte (Domínguez, 2017), indicando que tales dimensiones explican en su conjunto el 43 % de la varianza. El caso de las mujeres fue un poco distinto, ya que el modelo integró todas las dimensiones del autoconcepto, con un valor de regresión corregido entre moderado y fuerte, y explicando el 44 % de la varianza de los niveles de estrés académico. Es de resaltar que, en ambos modelos, la dimensión emocional del autoconcepto fue la de mayor peso.

Discusión

Acorde con los hallazgos, se afirma que los niveles de estrés en los estudiantes universitarios son relativamente bajos o moderados (tanto en el total como en sus respectivas dimensiones, los promedios reportados se encontraron por debajo de la media teórica). Dichos resultados coinciden con otros trabajos, como los elaborados por Restrepo et al. (2020) y Silva et al. (2020). Lo anterior puede deberse a que las exigencias académicas de los programas académicos abordados (p.ej., cantidad de tareas, trabajos en equipo, exámenes, competencias de alumnos, autoexigencia, etc.) son menores a otros cursos en donde se han reportado mayores niveles de estrés (Quiliano y Quiliano, 2020; Santos et al., 2017) y a los obtenidos en contextos socioculturales distintos al del presente estudio (Belhumeur et al., 2016). Ante ello, se justifica ampliar las investigaciones sobre la presente temática y, particularmente, se corrobora la importancia de detectar prevalencias del estrés académico por tipo de carrera, contextos socioculturales y niveles y sectores educativos (públicos y privados).

Respecto al autoconcepto en los estudiantes, se advierte su nivel alto, considerando puntuaciones mayores a la media teórica. En especial, *autoconcepto familiar*, *autoconcepto académico-laboral* y *autoconcepto social* fueron los factores con los promedios más altos; el *autoconcepto emocional* fue el de la puntuación menos elevada. Tal condición ratifica el hallazgo de que quienes estudian niveles superiores de



educación, frecuentemente, cuentan con índices adecuados de autoconcepto (entre medios y altos), tal y como lo muestran distintas investigaciones sobre el tema (Caldera et al., 2018; Chávez et al., 2020; Urrea et al., 2021). Dichos resultados reafirman la noción de que dicha dimensión psicológica se construye favorablemente mediante prácticas positivas ocurridas en los entornos sociales y con personas significativas; y desde luego, para una considerable proporción de jóvenes universitarios, la familia y la escuela son contextos donde dichas experiencias han ocurrido.

En relación con la primera suposición que establecía relaciones significativas del estrés académico y el autoconcepto, se puede aludir a su confirmación. Sobre dicha asociación se advirtió su carácter negativo, es decir, a mayor autoconcepto, descienden sus niveles de estrés académico. Con dichos elementos se respalda lo dicho por Ballester et al. (2006), quienes han planteado que los alumnos más susceptibles a aceptarse a sí mismos tienen mayores capacidades para establecer relaciones más satisfactorias y afrontar con mayor motivación los retos futuros.

Sobre la segunda hipótesis de trabajo que planteaba discrepancias en los niveles de estrés académico y autoconcepto entre géneros, se indica que esta diferencia se confirma en ambas variables, aunque en el caso del autoconcepto la diferencia es parcial, pues en el *autoconcepto social* no se advirtió algún grado de diferencia. Específicamente, sobre los niveles de *estrés académico* se observó una mayor puntuación en las mujeres, tanto en el total de la escala de estrés académico como en sus respectivos factores (aunque dichas diferencias fueron pequeñas). Dichos resultados coinciden con los hallazgos frecuentemente reportados al hacer dicha comparación (Jerez y Oyarzo, 2015). Esta diferencia podría deberse, además de por otras razones, a la mayor preocupación de las mujeres por agradar a los adultos, en especial a los padres y a los maestros (Cabanach et al., 2013) y a esquemas distintos de socialización, ya que en ciertos contextos culturales existe mayor apertura al reconocimiento de las mujeres sobre situaciones que les generan malestar (García-Ros et al., 2012).



En torno a las diferencias en el autoconcepto por sexo, se encontraron mayores puntuaciones en los hombres tanto en el total como en los factores *emocional* y *físico* (aunque dichas diferencias también fueron pequeñas). Posiblemente se debe a que en diversos contextos socioculturales predominan ciertos roles sociales desventajosos para las mujeres, además de estereotipos de belleza que hacen a las mujeres más endebles al apremio social (Reynoso et al., 2018). Dicha aseveración se sustenta más si se consideran los hallazgos de otros estudios relacionados con el presente (Videra y Reigal, 2013) y a lo referido por Salinas (2015), quien sostiene que en la adolescencia de las mujeres las formas corporales impactan en las concepciones sobre sí mismas y las maneras de autoperibirse.

El hecho de que las mujeres hayan alcanzado una mayor puntuación en la dimensión *académico-laboral* puede explicarse por su constante interés por tener mejor aprovechamiento académico y una motivación más intrínseca hacia la carrera cursada (Revuelta et al., 2016; Chacón et al., 2020). Tales resultados son análogos a otros trabajos como el de Valenzuela y López (2015) y a los reportados por Espejo et al. (2018) y Zurita et al. (2018). Por otra parte, en relación con la puntuación superior de las mujeres en el *autoconcepto familiar*, podría deberse al creciente aumento de su matrícula en el nivel superior de estudios y, por tanto, al mayor apoyo familiar para ello. Sin embargo, dicha explicación requiere de más evidencia empírica para corroborarse, en especial, si se toma en consideración que otros estudios no han reportado diferencias entre hombres y mujeres en dicha dimensión del autoconcepto (Reynoso et al., 2018).

En cuanto a la tercera hipótesis, sobre la causalidad de los factores del autoconcepto sobre el estrés académico, se observó su ratificación. Sin embargo, fue de forma parcial, pues no todas las dimensiones del autoconcepto tienen poder explicativo, además de comportarse de distinta manera en hombres y mujeres.

Específicamente en el género masculino, el análisis de regresión lineal múltiple registró un valor de predicción del 43.5 %. Las dimensiones explicativas del autoconcepto sobre el estrés académico fueron la *emocional* y *académico-laboral*. La primera es el aspecto más influyente en el nivel de estrés de los hombres



(a mayor nivel de *autoconcepto emocional*, menor *estrés académico*) debido, probablemente, a que el afrontamiento ante el estrés depende en buena parte de su propia concepción emocional. Es decir, su fortaleza en este ámbito los hace poco vulnerables y menos temerosos para atender las demandas del entorno (en este caso el académico). También, en el caso de los hombres, el *autoconcepto académico-laboral* contribuye a la explicación de los niveles de estrés, muy probablemente porque este tipo de percepción de sí mismos se construye fundamentalmente en la escuela y es el resultado de los éxitos y fracasos allí ocurridos.

Por su lado, en las mujeres, el análisis de regresión múltiple reportó a las dimensiones *emocional*, *académico-laboral*, *social*, *familiar* y *físico* del autoconcepto como las de mayor pronóstico de los niveles de estrés (44.0 %). Las razones de la presencia de las dimensiones *emocional* y *académico-laboral* pueden ser las ya referidas en el caso de los hombres y, para argumentar la presencia en este análisis del *autoconcepto social* se presupone que, para las mujeres, las buenas relaciones sociales son más benéficas para atender las exigencias escolares. Dicha condición tiene sentido si se piensa en el gran número de actividades grupales desarrolladas en los entornos académicos formales.

La presencia del *autoconcepto familiar* en el modelo de regresión retoma la importancia para las mujeres del apoyo y la confianza del núcleo familiar en el cumplimiento de los requerimientos del entorno educativo formal. Finalmente, la inclusión del *autoconcepto físico* podría deberse nuevamente a las razones socioculturales antes señaladas, ya que este juega un papel importante en gran parte de la vida de muchas mujeres y, en caso de verse debilitado, impregna mayor inseguridad y desconfianza para afrontar retos o desafíos.



Conclusiones

En relación con las limitaciones de la investigación, se pueden señalar por lo menos tres: (a) el empleo de autoreportes puede implicar que en algunos casos las respuestas estén sesgadas (b), los análisis de regresión solo contemplaron las dimensiones del autoconcepto para explicar la variable dependiente y (c) por el diseño trasversal de la investigación, se adolece de fuerza explicativa para dilucidar la causalidad del estrés académico.

A pesar de reconocerse dichas limitaciones, con los resultados obtenidos se puede afirmar que el autoconcepto es un elemento explicativo del estrés académico en estudiantes de educación superior. Por esto, sería deseable promover, en las instituciones educativas universitarias, actividades tendientes a la mejora de la percepción de sí mismos por parte de los jóvenes. Especialmente porque la presente investigación aporta datos útiles para el diseño de actividades de orientación académica y profesional donde se puedan desarrollar competencias personales y académicas útiles para la mejor trayectoria escolar de los jóvenes universitarios.

Desde luego, resultaría meritorio dar continuidad a la presente línea de investigación, en específico, realizar estudios similares en otros programas educativos y en distintos contextos socioculturales.

Conflicto de intereses

Sin conflicto de intereses.

Financiamiento

Los autores mencionan no haber recibido financiamiento para la realización del estudio.

Agradecimientos

Agradecemos a los y las jóvenes que amablemente dieron respuesta a los instrumentos de medición empleados en la presente indagatoria.



Referencias

- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1497>
- Ballester, L., March, M. y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (27), 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950220001>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 132-151. <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Barraza, R., Muñoz, N. y Behrens, C. (2017a). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 55(1), 18-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- Barraza, R., Muñoz, N. y Contreras, A. (2017b). Relación entre organización de personalidad y prevalencia de síntomas de depresión, ansiedad y estrés entre universitarios de carreras de la salud en la Región de Coquimbo, Chile. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(4), 203-208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2016.07.005>
- Belhumeur, S., Barrientos, A. y Retana, A. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en costa rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel



académico y zona geográfica. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 13-22.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/457>

Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 65-82.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>

Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Del Mar, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.

<https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>

Caldera, J. y Plascencia, J. (2016). Evaluación del estrés académico. Un estudio comparado entre carreras universitarias. *Revista Educ@rnos*, 5(20-21), 11-30. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2016/10/articulo-juan.pdf>

Caldera, J., Reynoso, O., Gómez, N., Mora, O. y Anaya, B. (2017). Modelo explicativo y predictivo de respuestas de estrés académico. *Revista de Ansiedad y estrés*, (23), 20-26. <http://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.02.002>

Caldera, I., del Campo, P., Caldera, J., Reynoso, O. y Zamora, M. (2019). Predictores de conductas alimentarias de riesgo en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 10(1), 22-31. <http://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2019.1.519>

Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A. y Ortiz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153. <http://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>

Cano, A. (2017). *La naturaleza del estrés*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés. https://web.archive.org/web/20210920205829/https://webs.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm



- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
<http://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Castillo, C., Chacón, T. y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716000491>
- Cha, N. (2016). The Relationships between Academic Stress and Adjustment at University Life in Korean University Students. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing*, 27(2), 124-131.
<http://doi.org/10.12799/jkachn.2016.27.2.124>
- Chacón, R., Zurita, F., García, E. y Castro, M. (2020). Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 174-180.
<http://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71861>
- Chávez, J. y Peralta, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(NE1), 384-399. <http://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29629>
- Chávez, M., Flores, M., Castillo, P. y Méndez, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (53), 37-47.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/53/53_ChavezBecerra.pdf
- Cobiellas, L., Anazco, A. y Góngora, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), e2125.
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2125/1005>



- Compas, B., Connor-Smith, J. & Jaser, S. (2004). Temperament, Stress Reactivity, and Coping: Implications for Depression in Childhood and Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 21-31. http://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_3
- Domínguez, S. (2017). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-magnitud-del-efecto-una-guia-S1575181317301390>
- Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez-Martínez, A. y Pérez-Cortés, A. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(2), 203-210. <https://www.riped-online.com/articles/actividad-fsica-y-autoconcepto-dos-factores-de-estudio-en-adolescentes-de-zona-rural.pdf>
- Fernández, L., González, 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. <http://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-16. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/120>
- Franco, V., González, R. y Souto, A. (2019). La percepción de estresores académicos según las orientaciones motivacionales a metas en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 9(3), 189-200. <http://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.334>
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Tea Ediciones.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista*



Latinoamericana de Psicología, 44(2), 143-154.

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>

González, R., Souto-Gestal, A. y Fernández, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67. <http://doi.org/10.30552/ejep.v10i2.123>

Guerrero, E., Sánchez, S., Moreno, J., Sosa, D. y Durán, M. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology*, 27(3), 455-476. <https://psycnet.apa.org/record/2019-78339-006>

Halgravez, L., Salinas, J., Martínez, G. y Rodríguez, O. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36. <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/70/115>

Hernández, J., Polo, A. y Pozo, C. (1996). *Inventario de estrés académico*. Servicio de Psicología Aplicada U.A.M.

Hinojosa, L., Silva, E., Alonso, M., Cocenas, R., García, P. y Maldonado, V. (2017). Estrés académico y consumo de alcohol en universitarios de nuevo ingreso. *Journal Health NPEPS*, 2(1), 133-147. <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/1615/1663>

Jang, H.-J. (2020). Effects of Personality Type, Academic Stress and Stress Coping Methods on College Life Adjustment among Nursing Students. *The Korean Society of Applied Science and Technology*, 37(4), 969-985. <https://doi.org/10.5953/JMJH.2021.28.2.121>

Jerez, M. y Oyarzo, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v53n3/art02.pdf>



- Kumar, R. (2018). Academic Climate, Academic Stress and Self esteem among Baccalaureate Nursing Students. *Nursing and Midwifery Research Journal*, 14(2), 53-61. <http://doi.org/10.33698/NRF0233>
- Lu, Q. & Zhao, F. (2018). Academic Stress, Academic Procrastination and Academic Performance: A Moderated Dual-Mediation Model. *Risus - Journal on Innovation and Sustainability*, 9(2), 38-46. <http://doi.org/10.24212/2179-3565.2018v9i2p38-46>
- Maquiling, A. (2019). Students' Academic Stress and Study Habits: Basis for Academic Intervention. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(3), 363-371. <https://ijisrt.com/wp-content/uploads/2019/04/IJISRT19MA697.pdf>
- Márquez, K., Tavarez, D., Flores, M., Carreón, M., Macías-Galaviz, M. y Rodríguez, J. (2019). Relación entre estrés académico y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de educación superior. *Lux Médica*, 14(41), 3-20. <http://doi.org/10.33064/41lm20192009>
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a02.pdf>
- Misrachi, C., Ríos, M., Manríquez, J., Burgos, C. y Ponce, D. (2015). Fuentes de estrés percibidas y rendimiento académico de estudiantes de odontología chilenos. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(2), 109-116. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n2/original3.pdf>
- Morales, F. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 289-294. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1228/1061>
- Nayak, S. (2019). Impact of Procrastination and Time-Management on Academic Stress among Undergraduate Nursing Students: A Cross Sectional Study. *International Journal of*



Caring Sciences, 12(3), 1480-1486.

http://www.internationaljournalofcaringsciences.org/docs/18_nayak_original_12_3.pdf

Neseliler, S., Tannenbaum, B., Zacchia, M., Larcher, K., Coulter, K., Lamarche, M., Marliss, E., Pruessner, J., & Dagher, A. (2017). Academic Stress and Personality Interact to Increase the Neural Response to High-Calorie Food Cues. *Appetite*, 116(1), 306-314.

<http://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.016>

Oliver, A., Galiana, L. y Bustos, V. (2018). Validación de la escala de satisfacción con la vida y su relación con las dimensiones del autoconcepto en universitarios peruanos. *Persona*, 21(2), 29-44.

<http://doi.org/10.26439/persona2018.n021.3018>

Pardo, C. y González, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51-61.

<http://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137>

Puig, A., Vargas, J., Salinas, L., Ricaño, K. & Puig, A. (2020). Prevalence of Depression, Anxiety, and Academic Stress Among Medical Students. *Atención Familiar*, 17(4), 165-171.

<http://doi.org/10.22201/fm.14058871p.2020.4.76891>

Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería.

Ciencia y Enfermería, 26(3), 1-9. <http://doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>

Ramón-Arbués, E., Martínez, B., Granada, J., Echániz, E., Pellicer, B., Juárez, R., . . . y Saéz, M. (2019).

Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 1339-1345.

<http://doi.org/10.20960/nh.02641>

Restrepo, J., Sánchez, O. y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios.

Psicoespacios, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>



- Revuelta, L., Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62), 561-581.
<https://www.redalyc.org/pdf/542/54247310010.pdf>
- Reynoso, O., Caldera, J., De la Torre, V., Martínez, A. y Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 110-119.
<http://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66>
- Salinas, D. (2015). Estándares de belleza y cultura en la manifestación de anorexia en jóvenes del corregimiento de Bellavista en Ciudad de Panamá. *Punto Cero*, 20(31), 35-54.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v20n31/v20n31_a05.pdf
- Santos, J., Jaramillo, J., Morocho, M., Senín, M. y Rodríguez, J. (2017). Estudio trasversal: evaluación del estrés académico en estudiantes de medicina y su asociación con la depresión. *Revista Médica HJCA*, 9(3), 255-260. <http://doi.org/10.14410/2017.9.3.ao.42>
- Silva, M., López, J. y Meza, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689029>
- Souto-Gestal, A., Cabanach, R. y Franco, V. (2018). Sintomatología depresiva y estrategias de afrontamiento activo en estudiantes de Fisioterapia. *European Journal of Health Research*, 4(3), 149-157.
<http://doi.org/10.30552/ejhr.v4i3.118>
- Suárez, O. y Ramírez, M. (2020). Estrés académico en estudiantes que cursan asignaturas de Física en ingeniería: dos casos diferenciados en Colombia y México. *Revista Científica*, 39(3), 341-352.
<http://doi.org/10.14483/23448350.15989>



- Suárez, O., Hurtado, A. y Pulido, O. (2019). Estrés académico en estudiantes de ingeniería que cursan física: Análisis exploratorio. *Revista Científica*, (Número especial), 76-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021314>
- Tijerina, L., González, E., Gómez, M., Cisneros, M., Rodríguez, K. y Ramos, E. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 40-47. <http://doi.org/10.29105/respyn17.4-5>
- Urrea, Á., Arenas, J. y Hernández, J. (2021). Relación entre los estilos de vida y autoconcepto en jóvenes universitarios. *Retos*, 41, 291–298. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82222>
- Valenzuela, B. y López, M. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 153-170. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/96/93>
- Vega, C., Gómez-Escobar, G., Rodríguez, E. y Gálvez, F. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1), 19-33. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/58921>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A. y Palau, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <http://doi.org/10.18172/con.3369>
- Videra, A. y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>
- Zárate, N., Soto, M., Martínez, E., Martínez, M., Castro, M., García, R. y López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la*



Fundación Educación Médica, 21(3), 153-157. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n3/2014-9832-fem-21-3-153.pdf>

Zurita, F., Román, S., Martínez, A., Chacón, R., Castro, M. y Puertas, P. (2018). Autoconcepto y tendencia religiosa en universitarios: propiedades psicométricas del AF-5. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.atru>

Cómo citar el artículo: Caldera Montes, J. F., Núñez Íñiguez, L. Y., Macías Legaspi, P., Zamora Betancourt, M. del R., & Reynoso Gonzalez, O. U. (2023). Estrés académico y autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex*, 14(1), 1–26, e538. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.538>

