



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

I Z T A C A L A

**“Desarrollo de habilidades para el afrontamiento
del estrés escolar en la Facultad de Estudios
Superiores Acatlán”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

Viviana Isabel Delgado Angeles

DIRECTOR: Lic. Pablo Morales Morales

DICTAMINADORES: Dra. Diana Isela Córdoba Basulto

Dr. José Salvador Sapién López



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, Mayo 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres, Magdalena y Julio, quienes me han guiado en este camino de esfuerzo, lucha y dedicación. Los amo con todo mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras de agradecimiento se las quiero dedicar a mis padres, Magdalena y Julio.

MAMÁ, no sé de qué manera agradecerte todo el amor, la comprensión, los consejos, los regaños, los sacrificios y el esfuerzo que has hecho para que yo llegue a donde he llegado. Eres una guerrera y me has enseñado a luchar con pasión, no sabes cuantas cosas he aprendido de ti y de hoy en adelante ten la seguridad de que cada uno de mis logros serán dedicados a ti porque te amo más que a nada en el mundo.

PAPÁ, gracias por enseñarme el significado de la palabra padre, porque tú has sido el mejor de todos y eso para mí no tiene precio. Jamás terminare de agradecerte y de pagarte todo el amor y los cuidados que nos has dado, por darme una familia, por hacerme tu princesa, por llenar los vacios con cariño, comprensión y apoyo incondicional. Te amo papá.

A mis hermanos ALEX y ANGEL, porque ustedes me inspiran a ser cada día mejor, para ustedes me esfuerzo porque los amo y deseo ser su ejemplo a seguir.

Al amor de mi vida, ALEJANDRO, gracias mil gracias por estar conmigo en mis momentos de alegría, de tristeza, de enojo, gracias por escucharme, por ser mi apoyo, mi complemento, gracias por animarme cuando el ánimo me faltaba y por el inmenso amor que me has dado en estos cuatro maravillosos años.

A REYNA ANGELES, por tus palabras, por tu apoyo, por animarme a perseguir mis sueños, muchas gracias por compartirme tus experiencias y enseñarme grandes cosas de la vida.

A EMMANUEL JUÁREZ, te agradezco por ayudarme a vivir una vida tranquila, a mantener la paz en mi mente, a agradecer que tengo vida, a disfrutar toda

actividad que realizo y a convivir en armonía con las personas que me rodean. Gracias por ser mi guía en esta vida y quizá, en otras más.

A mis amigas MAR y MONY, les agradezco por regalarme momentos de infinita felicidad, por sus consejos, por las risas, por el apoyo que me han dado en estos momentos. Gracias a FABIOLA por ser una gran persona y por su importante colaboración para la realización de este trabajo.

A PABLO MORALES, muchas gracias por transmitirme tus experiencias y tu conocimiento, por el gran apoyo que me diste para la culminación de esta etapa en mi vida, gracias por ser un gran maestro, nunca olvidare tus enseñanzas.

Gracias a los que no he nombrado pero que han formado parte de mi evolución como persona, a los que ya se fueron pero que me motivaron a superarme, a los amigos que han confiado, a las personas que se han quedado y han marcado mi vida. Gracias.

“No se equivoca el hombre que ensaya distintos caminos para alcanzar sus metas,
se equivoca aquel que por temor a equivocarse no actúa”.

Cuando un propósito mayor o algún proyecto extraordinario guían tu inspiración, todos tus pensamientos rompen sus límites: tu mente trasciende sus limitaciones, tu conciencia se expande en todas direcciones y descubres un mundo nuevo, grandioso, maravilloso. Las fuerzas latentes, las capacidades y talentos cobran vida; y tú descubres que eres mejor persona de lo que siempre imaginaste.

PATAÑJALI

Índice

Introducción.	1
1. Antecedentes del estrés.	5
1.1 Teorías/modelos sobre el estrés.	12
2. Aspectos generales del estrés académico.	18
2.1 Definición de estrés.	18
2.2 Tipos de estrés.	22
2.3 Fases del estrés.	26
2.4 Repercusiones del estrés.	28
3. El afrontamiento del estrés.	34
3.1 Técnicas para afrontar el estrés académico	39
Método	50
Procedimiento	53
Resultados	57
Análisis y discusión	64
Conclusiones	68
Bibliografía	70
Anexos	78

INTRODUCCIÓN

El estrés es un tema muy recurrente en la actualidad; el ambiente, las personas, las exigencias de la vida promueven que cada día aumenten los niveles de estrés en los seres humanos. El mundo en el que actualmente vivimos ha provocado transformaciones en el estilo de vida del hombre contemporáneo; la escuela, el trabajo, el hogar, los grupos a los que pertenecemos, las relaciones interpersonales, etc., pueden constituir una fuente inagotable de satisfacciones y al mismo tiempo ser las principales causas de estrés entre las personas. Es por ello, que los científicos de la conducta humana y de la salud, manifiestan un genuino interés y preocupación por las repercusiones que el estrés tiene tanto en la salud física y mental como en el rendimiento laboral y académico de los individuos.

De manera particular, el estrés académico ha cobrado significativa importancia y cada vez se escuchan más casos de jóvenes para quienes el estrés se ha convertido en un factor para la adquisición de alguna enfermedad como la gastritis, colitis, migraña, problemas dermatológicos, etc.; estos padecimientos, por supuesto, impiden el buen desenvolvimiento del estudiante en la escuela. Añadido a ello, esta situación pudiera tener como consecuencia un efecto sobre aspectos psicológicos como el autoconcepto y la autoestima en el estudiante.

Asimismo, el estrés puede provenir de eventos agradables o desagradables y es completamente natural experimentarlo, no obstante, la manera y el grado en el que el estrés afecta a las personas es en gran medida consecuencia de la percepción y valoración que se hace frente a este. De esta manera, los factores estresantes difieren de un sujeto a otro, es decir, mientras que una situación puede constituir una fuente de ansiedad y estrés para cierto individuo, para otro, la misma situación será percibida como un evento agradable o menos demandante. En este sentido, es imperioso tener presente que ciertos estudiantes de cualquier nivel escolar, no tienen las habilidades para afrontar las situaciones que la vida académica les genera, lo que se ve reflejado en niveles altos de estrés negativo y

ansiedad, siendo de vital importancia que se generen las tácticas precisas para orientar a los alumnos en el afrontamiento del mismo.

El estrés escolar se ha convertido en un objeto importante de estudio ya que afecta la salud de los individuos, siendo imperativo contar con las habilidades para su afrontamiento. Para tal propósito, es necesario contar con programas que faciliten a los alumnos diversas técnicas para la ampliación de respuestas que disminuyan sus niveles de estrés, y que al mismo tiempo, beneficien su autoestima, y dote al estudiante con el repertorio conductual para enfrentar nuevas situaciones estresantes.

Asimismo, el tema de estrés escolar ha sido ampliamente estudiado por diversos investigadores, los resultados de estos estudios arrojan de manera general que es indispensable continuar con los trabajos en el tema para tener más luz sobre la etiología del estrés escolar. Berrío y Mazo (2011), en su artículo "Estrés escolar", establecieron una discusión entre algunos modelos cognitivos de estrés, y concluyeron que es preciso analizar con mayor profundidad la etiología, prevalencia, manifestaciones clínicas y tratamiento de las diferentes poblaciones que son susceptibles a sufrir estrés escolar.

Dentro de las investigaciones que se han efectuado dentro del campo, se encuentra la realizada por Caldera, Pulido y Martínez (2007), ellos en su trabajo proponen que los niveles de estrés influyen directamente en el rendimiento académico de estudiantes de Psicología del Centro Universitario de los Altos. Dichos autores encontraron que no hay una relación fuerte y significativa entre los niveles de estrés de los estudiantes de dicha carrera y su aprovechamiento escolar, no obstante, sugieren que se indague más sobre el tema.

Por otro lado, en un estudio realizado por Román, Ortiz y Hernández (2008), con una muestra de 205 estudiantes del primer año de medicina, se ponen de manifiesto los altos niveles de estrés en los participantes, en donde las mujeres alcanzaron los más altos índices siendo un 90% de la muestra femenina por un 70% del género masculino. Los principales estresores detectados en la muestra

correspondieron a factores relacionados con el docente, como organización, evaluación del aprendizaje, modelo pedagógico, entre otros.

Por su parte, Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo y Vera (2011), llevaron a cabo una investigación, cuyo objetivo fue identificar el perfil de los estudiantes de una universidad con mayores niveles de estrés académico y determinar las propiedades psicométricas del cuestionario Sobre Estrés en Estudiantes Universitarios (SEEU). La muestra que emplearon estuvo conformada por 504 estudiantes de todas las licenciaturas que se imparten en la institución. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que hay una diferencia significativa entre los niveles de estrés de las diferentes carreras; los niveles más altos de estrés se encuentran en las licenciaturas de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura, mientras que los niveles más bajos de estrés están en las carreras de Turismo, Derecho, Contaduría y Comunicaciones. La diferencia entre el grado de estrés experimentado por los estudiantes puede deberse al perfil de personalidad, al diseño curricular del programa o a una mínima exigencia académica.

De igual manera, en este estudio se observó que el estrés académico es más o menos constante entre los alumnos, y por ello, un elevado porcentaje de los estudiantes trata de aminorar los efectos del estrés recurriendo a drogas legales o ilegales. Estos datos apuntan a la necesidad de facilitar el desarrollo de habilidades para el manejo del estrés académico.

Igualmente Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero (2011), exploraron la relación entre el estrés académico y el nivel de autoestima de 219 jóvenes de una universidad privada de Monterrey; buscaron determinar la existencia de diferencias por género y estatus laboral y los resultados obtenidos revelaron una correlación negativa entre las dos variables en hombres y mujeres que solamente estudian, siendo esta mayor en el género masculino.

Debido a los enormes índices de estrés escolar en los estudiantes de diversas carreras y universidades, reportados en numerosas investigaciones, se

tiene la necesidad de implementar un taller de afrontamiento al estrés académico en el que se promueva en los jóvenes las técnicas y habilidades precisas para el manejo de cualquier situación estresante relacionada con el ámbito escolar.

1. ANTECEDENTES DEL ESTRÉS

El estrés es un concepto que se ha popularizado en las últimas décadas ya que un gran número de enfermedades y padecimientos psicológicos, se relacionan con esta experiencia que viven millones de personas alrededor del mundo, las cuales día con día padecen sus efectos sin saber de qué manera manejar la situación. Por esta razón, el tema del estrés, sus causas y consecuencias se han convertido en objeto de estudio de muchos profesionales de la salud y son muchos los que, sin ser médicos, psicólogos, sociólogos, etc., se interesan por dicho fenómeno.

Sin embargo, el estrés, entendido como la relación entre el individuo y su entorno y la evaluación que el primero hace de este último (Lazarus y Folkman,), se ha manifestado en el hombre desde antaño, a pesar de esto los estudios relacionados con el estrés son relativamente recientes. Hooke, por ejemplo, en el siglo XVII, tras estudiar las propiedades físicas de los cuerpos sólidos, propone el uso del término estrés para referirse a una fuerza interna de resistencia. La explicación del físico era que una carga (estresor) sobre un cuerpo implicaba una fuerza de resistencia (estrés), la cual generaba una distorsión en la estructura. De esta manera desde el contexto de las ciencias físicas, el estrés se definía como: “fuerza interna generada dentro de un cuerpo por la acción de otra fuerza que tiende a distorsionarlo” (Llaneza, 2007, pp. 442).

Por otro lado, Bernard en el siglo XIX propuso que para mantener óptimamente la vida y la salud es indispensable conservar el medio interno, es decir, el líquido que rodea las células de un organismo, pues al existir inestabilidad en este también se produce un desequilibrio en las células y por ende en el individuo. Por esta razón, Bernard se dedicó a estudiar la influencia de las condiciones y cambios del ambiente sobre diversos sujetos humanos y animales, de esta manera el fisiólogo francés indagó sobre las reacciones que dichos organismos presentaban frente a eventos externos e identificó que el ser humano está dotado de ciertos mecanismos que le permiten mantener un equilibrio por medio de un reajuste interno cuando las condiciones del entorno son

desfavorables (Fuster, 2007). En cierta medida, las teorías de Bernard se asemejaban a lo señalado con anterioridad por Hooke, ya que ambos investigadores señalan la presencia de estresores externos que producen una reacción (fuerza o reajuste interno), por medio del cual el cuerpo sufre modificaciones buscando un equilibrio.

Cannon por su parte en 1932, siguiendo los trabajos de Bernard, amplía aún más la idea de que los cuerpos realizan un reajuste para mantener el equilibrio de su medio interno, y así poder responder eficazmente al medio exterior; él plantea el término homeostasis para indicar “el conjunto coordinado de procesos fisiológicos encargados de mantener la constancia del medio interno, regulando las influencias del medio externo y las respuestas correspondientes del organismo” (González, 1994, pp. 1). Cannon, partiendo de esta concepción, se refería al estrés como todo estímulo que provoca una reacción de lucha por parte de un cuerpo; posteriormente, acentuó aún más el papel que juegan los factores del medio externo para propiciar un esfuerzo anormal en los mecanismos que comprende la homeostasis, asimismo, mencionó que cuando un organismo recibe una presión demasiado intensa se desencadena una alteración en el equilibrio del medio interno (González, 1994).

En definitiva, Cannon empleó el concepto estrés para indicar una perturbación hacia el equilibrio del individuo, donde dicha perturbación estaba dada por condiciones adversas, en su mayoría externas pero que también podían ser internas al sujeto (Vicencio, 1995; Llana, 2007). De igual forma, Cannon contribuyó de manera excepcional a posteriores estudios sobre el tema al denominar estrés crítico “al nivel máximo de estrés que un organismo puede neutralizar, sentando así las bases para el estudio de los efectos patógenos del estrés” (González, 1994, pp. 1).

De todas las aportaciones al tema del estrés, quizás las más importantes son la que proporcionó Hans Selye, quien se dedicó a estudiar las causas y efectos del estrés. Este autor definió el estrés como una respuesta que emite cualquier sujeto cuando hay una exigencia sobre él (Ortiz, 2007). Cabe mencionar

que el primer acercamiento de Hans al estrés, fue mediante la observación de sus pacientes, quienes en las primeras etapas de enfermedades infecciosas presentaban otros síntomas no específicos como fiebre, falta de apetito, dolores musculares y pérdida de interés o concentración; posteriormente Hans se refirió a este conjunto de síntomas como “el síndrome de solamente estar enfermo”. Según Hans, estos signos eran provocados por los esfuerzos del cuerpo por responder al estrés propio de cualquier enfermedad. Más tarde, trabajando como asistente de laboratorio en la Universidad de MacGill en Montreal, Canadá, descubrió que al administrarle a las ratas una preparación impura de tóxicos diversos, estas generaban úlceras, se agrandaban la corteza de sus glándulas suprarrenales y se les atrofiaban las estructuras linfáticas del cuerpo. Todo esto lo llevó a pensar en otro síndrome “el síndrome de respuesta al daño”, el cual se asemejaba de manera significativa al síndrome anterior (de solamente estar enfermo), finalmente nombró síndrome general de adaptación para referirse a los dos anteriores que señalaban los esfuerzos del cuerpo para responder al estrés que provoca estar enfermo o bajo los efectos de cualquier presión excesiva (Ortiz, 2007).

De esta manera, al permanecer el estímulo estresante surge el síndrome general de adaptación, establecido por Selye como el conjunto de reacciones y modificaciones por parte de un individuo ante la exposición constante y repetida de un estresor (Vicencio, 1995). Asimismo, este síndrome se caracteriza por desarrollarse en tres fases diferenciadas: alarma, resistencia y de fatiga o agotamiento. En la primera etapa se producen adrenalina y cortisol con la finalidad de que la homeostasis recupere su estado normal. En la fase de resistencia, el organismo intenta adaptarse idóneamente y, finalmente, en la etapa de agotamiento el sujeto desiste en sus esfuerzos de adaptación y puede manifestarse alguna enfermedad por el desajuste que ha provocado la durabilidad del estímulo estresante (Moscoso, 2009). Es relevante mencionar que Selye fundó sus estudios y sus teorías sobre el estrés bajo la premisa de que este es una respuesta y no un estímulo como hasta entonces lo creía Cannon.

Por otra parte, Harrison en 1978 se dedicó a estudiar el estrés laboral y junto con sus colaboradores French y Caplan (1982, cit. en Gil-Monte, 2010), formularon un modelo de ajuste entre individuo y ambiente, que planteaba que el estrés, específicamente el laboral y las secuelas que se desprenden de él, nacen debido a una discordancia entre las necesidades del individuo y las exigencias del ambiente, así como las habilidades con las que posee la persona para responder a las demandas del medio. Así, Harrison juega un papel muy importante en la historia del estrés al indicar que este es un “desajuste entre las demandas del entorno y los recursos con los que cuenta el sujeto para afrontarlas” (Llaneza, 2007, pp. 442). En otras palabras, se puede delimitar el concepto de estrés desde la perspectiva de Harrison en cuatro elementos fundamentales que están interrelacionados entre sí: las habilidades y/o capacidades del sujeto para responder; las exigencias de la situación o tarea; las necesidades del individuo y, por último, los recursos del ambiente con los que cuenta la persona. No obstante, si el sujeto no cuenta con las habilidades adecuadas para afrontar una situación demandante y si las necesidades del mismo sujeto no son equivalentes a los requerimientos del evento y, aún más, si no cuenta con los debidos recursos para actuar en consecuencia, el estrés experimentado podría convertirse en un estrés negativo que probablemente implicará un efecto perjudicial sobre la salud física y mental del individuo.

A fines del siglo XX, el interés sobre el entorno y su relación con el bienestar del individuo cobra significativa importancia y surgen con mayor fuerza los estudios sobre el estrés en los que se incorporan factores biológicos, psicológicos y sociales, es decir, se incrementan las investigaciones sobre el estrés bajo el modelo biopsicosocial. En este sentido, Richard Lazarus participó de manera activa en los estudios sobre estrés incorporando la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo, e incluyendo en sus definiciones de estrés elementos clave tales como el estímulo, la reacción o respuesta y la interpretación que el individuo hace de su contexto o de la situación que experimenta (Reynoso y Seligson, 2002; Román y Hernández, 2011), dichas ideas las retomará en estudios posteriores con su colaborador Folkman.

De esta manera, el estudio y las investigaciones acerca del estrés han ido ascendiendo y este concepto ha sido entendido desde múltiples etapas de la vida como la laboral, familiar, amorosa, económica, sexual, entre muchas otras. De todas ellas, una de las más reconocidas en el campo científico es el estrés académico o escolar, cuyos primeros estudios relevantes se remontan a finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Román y Hernández, 2011). Barraza (2007a) advierte que en los primeros trabajos sobre estrés escolar coexistieron tres conceptualizaciones diferentes de este: una de ellas se centro en los estresores, una más en los síntomas que produce el estrés, y la última, definidas a partir del modelo transaccional desarrollado por Lazarus y Folkman, se consideraban aspectos no sólo fisiológicos, sino también aspectos del entorno social y aspectos personales tales como el autoconcepto o las habilidades de afrontamiento que podían contribuir a manejar una situación estresante o, por el contrario, convertirse en estímulos estresores (Monzón, 2007, citado en Oliveti, 2010)

De igual forma, Barraza (2007a), afirma que es preciso incrementar el número de investigaciones que den luz sobre las características del estrés escolar, asimismo señala que un problema serio dentro del tema es la enorme diversidad de concepciones del estrés académico y la multiplicidad de instrumentos de medición que se utilizan en el campo. Como afirman Román y Hernández (2011), “la elevada diversidad de instrumentos de medición empleados es un reflejo de la diversidad conceptual en el abordaje del estrés y la importación de métodos propios del estudio del estrés en otras áreas del conocimiento” (p. 7).

Por otro lado, Barraza (2007a), puntualiza dos enfoques primordiales sobre los cuales se asientan un importante número de investigaciones sobre el estrés: el enfoque multidimensional y el enfoque bidimensional. El mismo autor (Barraza, 2007a), agrupa diversos estudios clasificándolos de acuerdo a los resultados obtenidos. Inicialmente agrupa aspectos generales del estrés como la vulnerabilidad, presencia, intensidad, frecuencia y manejo del estrés señalando prioritariamente, tras una larga revisión, que el estrés se manifiesta de manera

significativa y frecuente en el campo educativo. En segundo lugar Barraza (2007a) señala los estudios relacionados con los estresores identificando como principales estresores académicos falta de tiempo o tiempo limitado para cumplir con tareas escolares; sobrecarga académica; presencia de exámenes; exposición de trabajos en clase; trabajos obligatorios de la asignatura; mantener promedio académico, entre otros.

En este mismo escrito, menciona los síntomas característicos del estrés, dividiéndolos en reacciones fisiológicas, físicas como sudoración, trastornos del sueño, cansancio excesivo, migraña, molestias gastrointestinales y somnolencia; reacciones psicológicas (ansiedad, irritabilidad, problemas de concentración, inquietud, etc.) y respuestas comportamentales.

En otro sentido, el estrés escolar se ha estudiado tomando en cuenta diversas y significativas variables sociodemográficas, a saber: género, edad, nivel socioeconómico, carrera, semestre y contexto institucional. De estas investigaciones se han encontrado resultados contradictorios respecto al género. Por ejemplo, Marty, Lavin, Figueroa, Larraín y Cruz (2005), realizaron un estudio cuyo objetivo fue conocer la prevalencia del estrés en alumnos de carreras relacionadas con la salud, asimismo, se propusieron comparar grupos por género, carrera y años de estudio; para tal fin emplearon 438 estudiantes de los cursos de medicina, enfermería, psicología y odontología de la Universidad de los Andes y observaron, respecto al género, una prevalencia de estrés de 36,3%, mayor en mujeres que en hombres. En la misma línea, en una investigación de Román, Ortiz y Hernández (2008), con una muestra de 205 estudiantes del primer año de medicina, se ponen de manifiesto los altos niveles de estrés en los participantes, en donde las mujeres alcanzaron los más altos índices siendo un 90% de la muestra femenina por un 70% del género masculino.

Sin embargo, investigaciones diferentes como la de Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero (2011), quienes exploraron la relación entre el estrés académico y el nivel de autoestima de 219 jóvenes de una universidad privada de Monterrey, buscaron determinar la existencia de diferencias por género y estatus laboral; los

resultados obtenidos revelaron una correlación negativa entre las dos variables en hombres y mujeres que solamente estudian, siendo esta mayor en el género masculino.

En otra línea de investigaciones, Barraza, Martínez, Silva, Camargo y Antuna (2012), efectuaron un trabajo en el que pretendieron identificar los estresores académicos con mayor recurrencia entre 93 alumnos de licenciatura originarios de Durango, México. De igual manera, dichos autores indagaron sobre la relación existente o no entre la frecuencia con la que se presentan los estresores académicos y el género. Los resultados arrojaron que “la variable género no influye en la frecuencia con que se presentan estos estresores (académicos)” (Barraza, Martínez, Silva, Camargo y Antuna, 2012, p. 41).

En lo que concierne a los estudios que relacionan la edad con los índices de estrés en los alumnos, se ha encontrado que a mayor edad, los niveles de estrés escolar tienden a disminuir, ya que el individuo cuenta con un repertorio más amplio de estrategias de afrontamiento hacia el estrés (Martín, 1997; González, 2002, citados por Barraza, 2007a). Las variables socioeconómicas, tipo de carrera que se cursa, grado o semestre, asignaturas y contexto institucional han sido poco estudiadas por lo que no se incluyen trabajos de estos factores.

También, es preciso señalar la importancia que han tenido las variables psicológicas en el afrontamiento del estrés y mencionar que hay un considerable número de trabajos que contemplan estas variables en su análisis, siendo la más relevante el grado de autoestima que los estudiantes presentan como determinante en el afrontamiento del estrés. Coopersmith (citado por Verduzco, Gómez & Durán, 2004), señala que las personas que poseen una autoestima alta son capaces de anticipar situaciones y reaccionar de acuerdo a las exigencias de cada situación y sobre todo tienen la habilidad para, a partir de su propio juicio, determinar cuál es la mejor opción para enfrentar el problema. En el caso opuesto, los individuos con baja autoestima suelen sentirse vulnerables y aterrados ante el hecho de no poder responder de la manera socialmente esperada.

Por su parte, Lazarus y Folkman (citado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, y González, 2010), afirman que las creencias existenciales y específicamente las que se relacionan al control personal son las más significativas cuando se habla de estrés. De esta manera, es indispensable tener presente que situaciones percibidas como extremadamente complejas tendrán un costo a nivel fisiológico, psicológico e incluso social, por ello un componente primordial en el afrontamiento del estrés es la capacidad del individuo para recurrir a mecanismos cognitivos y conductuales que le permitan adaptarse, enfrentar y manejar estas situaciones (Vicencio, 1995).

1.1 Teorías/modelos sobre el estrés.

El popularizado tema del estrés, conduce a explorar diversas vertientes del mismo para comprenderlo completamente, por ello, se ha estudiado desde lo psicológico hasta lo biológico, pasando por las respuestas fisiológicas del estrés hasta las consecuencias en la salud que este tiene sobre las personas. En el estudio del estrés es fácil encontrar modelos o teorías así como disciplinas enfocadas en explicar y entender este fenómeno, no obstante, es posible agrupar dichos modelos en tres principales: el enfoque centrado en los estresores, en los síntomas o respuestas, y el centrado en la interacción entre el individuo y su entorno (Barraza, 2009).

En el primer grupo, el que considera al estrés como estímulo o perspectiva centrado en los estresores, se encuentra el enfoque de acontecimientos vitales o enfoque psicosocial del estrés propuesto por Holmes y Rahe (citado por Sandín, 2003). En un primer momento, Holmes recibió influencia de algunos trabajos predecesores para llevar a cabo investigaciones sobre el contexto social en el que una persona adquiere una enfermedad, así como estudiar la relación existente entre la enfermedad y los fenómenos sociales. Con la colaboración del sociólogo Norman Hawkins, Holmes elaboró el Inventario de Experiencia Reciente (SER por sus siglas en inglés), un cuestionario cuyo objetivo era demostrar que la carga social a la que están sometidas las personas influye negativamente sobre la salud (Sandín, 2003). El mencionado inventario fue el punto de partida de los trabajos de

Holmes y posteriormente de los estudios que Holmes y Rahe harían alrededor del estrés y la salud ya que en él se exploraron los acontecimientos vitales definidos como experiencias que alteran la rutina habitual de un individuo, provocando la necesidad de realizar un cambio o ajuste fundamental (Reynoso y Seligson, 2002).

Holmes y Rahe (citados por Reynoso y Seligson, 2002) al postular esta nueva teoría hicieron hincapié en que las repercusiones negativas del estrés para la salud no se encuentran en un solo evento estresor, sino en la acumulación de estímulos estresantes que demandan la intervención del sujeto para efectuar un cambio, dicho en otras palabras, la persona es más susceptible a enfermarse si en su vida diaria está sometida a un número importante de cambios (positivos o negativos) en un breve lapso de tiempo. En definitiva, lo que el enfoque de acontecimientos vitales plantea, es que la magnitud de los cambios o acontecimientos vitales está estrechamente ligada con la presencia de enfermedad y con la gravedad de la misma (Oblitas, 2009).

En el grupo de estrés como síntoma o respuesta, el modelo que mas resalta es el de Selye quien definía al estrés como una respuesta no especifica, no obstante, dentro de esta perspectiva se pueden encontrar modelos como la teoría de indefensión aprendida formulada por Seligman (citado por Torres, Robert, Tejero, Boget y Pérez, 2006). Este enfoque originalmente se ha empleado para intentar explicar la depresión y el bajo rendimiento escolar, no obstante, es factible su utilización para abordar el tema de estrés.

La indefensión aprendida se formuló con la finalidad de analizar “los déficits emocionales, cognitivos y conductuales que se producían en animales de experimentación tras la exposición a situaciones aversivas incontrolables” (Torres, Robert, Tejero, Boget y Pérez, 2006, p. 169). Los animales, posterior a la exposición de dichas situaciones, presentaban significativos problemas de aprendizaje, esta obstrucción en el aprendizaje se denomina efecto de indefensión aprendida (De Vicente y Díaz, 2005). Los síntomas encontrados en animales, sometidos a situaciones incontrolables, son semejantes a la sintomatología presentada en seres humanos con depresión. Entre estos síntomas se

encuentran: pérdida de peso, agitación psicomotora, trastornos de sueño, problemas de aprendizaje y alteraciones en el eje hipotalámico-hipofisario-suprarrenal (encargado, ente otras funciones, de las respuestas hacia el estrés).

Posteriormente a su aparición, la teoría de indefensión aprendida se ha ido mejorando y en este sentido Torres, Robert, Tejero, Boget y Pérez (2006) señalan que en esta reformulación la teoría atribucional de Heider juega un papel clave. Este autor identificó dos tipos de atribuciones: atribuciones internas (provenientes del individuo) y externas (provenientes del medio externo). De igual manera, dichos autores indican que Weiner así como Seligman y Teasdale sumaron a lo planteado por Heider la variable de estabilidad que indica el grado de permanencia de un suceso y la dimensión de globalidad, es decir, la generalización a otros contextos, respectivamente.

En suma, todas estas atribuciones pueden causar síntomas de desesperanza/indefensión, por ejemplo, si “las atribuciones causales de los sucesos negativos son internas (“es por mi culpa”), estables (“ocurrirá siempre”) y globales (“ocurre en todas las situaciones”), entonces hay una elevada probabilidad de desarrollar indefensión/desperanza bajo situaciones de estrés” (Torres, Robert, Tejero, Boget y Pérez, 2006, p. 169-170). En base a todo lo anterior, las dimensiones por las cuales se rige la indefensión aprendida son la internalidad, la estabilidad, la globalidad y adicionalmente, la controlabilidad que se refiere a qué tanto puede la persona manejar un suceso demandante.

Por otro lado, en la perspectiva interactiva se encuentra como principal expositor la teoría transaccional del estrés formulada por Lazarus y Folkman, la cual probablemente sea una de las más significativas para explicar y entender el estrés; el aspecto central de este enfoque es la evaluación cognitiva que la persona hace de las circunstancias potencialmente estresantes, esta evaluación se refiere a la valoración que el individuo realiza en relación a los eventos que experimenta y el posible impacto de estos a su bienestar personal (González y Landero, 2008). De esta manera, partiendo de esta perspectiva, el estrés es una consecuencia de una evaluación de daño/pérdida, amenaza, o de desafío y se

define como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, citados por Oblitas, 2009, p. 221).

Lazarus y Folkman (citados por Muñoz, 2004), en la formulación de su teoría señalan dos tipos principales de evaluación cognitiva en relación con el estrés: evaluación primaria y evaluación secundaria. En la evaluación primaria el individuo puede percibir un acontecimiento como irrelevante (en caso de que no tenga un significado importante para él), benigno (si se relaciona con emociones positivas) o como estresante. Asimismo, una circunstancia es interpretada como estresante para el sujeto si representa para este un daño o pérdida, una amenaza (la persona se anticipa el perjuicio o pérdida que puede resultar del evento, lo que lo conduce a experimentar emociones negativas) o un reto o desafío (se generan emociones positivas ya que el individuo prevé que podrá dominar la situación) (Muñoz, 2004). Oblitas (2009), por su parte, menciona que la evaluación primaria se manifiesta ante cualquier evento en el que se presenta o percibe algún tipo de demanda ya sea externa o interna. Este autor señala cuatro subtipos de valoración dentro de la evaluación primaria: de amenaza, en el que la persona se anticipa a la probabilidad de un daño; de daño/pérdida, son las consecuencias de dicha amenaza; de desafío en donde la persona, mediante una valoración, llega a resultados inciertos y, por último, de beneficio en el que la evaluación que se realiza no conduce a sentimientos de estrés.

Respecto a la evaluación secundaria, Muñoz (2004) indica que esta surge tras la interpretación de un hecho como estresante. En esta, el individuo evalúa los recursos con los que cuenta para afrontar el evento, es decir, realiza “un complejo proceso evaluativo mediante el cual el sujeto trata de asegurarse de que una estrategia determinada va a servir efectivamente para alcanzar el resultado esperado” (Muñoz, 2004, p. 31). En las palabras de Oblitas (2009), la persona hace una valoración de la efectividad de sus recursos (psicológicos, físicos, ambientales, sociales y/o materiales) y de las estrategias de afrontamiento que ha utilizado para manejar determinado acontecimiento. Cabe señalar, que el grado de

estrés que se experimente estará en función de esta evaluación, pues si la persona considera que cuenta con los suficientes recursos probablemente no advertirá niveles altos de estrés, por el contrario, si las demandas de la situación exceden al individuo éste percibirá un mayor estrés.

Desde el enfoque que plantearon Lazarus y Folkman (citados por Muñoz, 2004), las evaluaciones primarias y secundarias que las personas hacen de los acontecimientos determinan el nivel de estrés y el tipo de reacción emocional, lo que permite la posibilidad de llevar a cabo una reevaluación de los sucesos a partir de la información que se reciba del entorno. Esta reevaluación conduce a una nueva valoración que puede ser benigna o, por el contrario, estresante, de daño o amenaza; de igual manera, en esta evaluación el sujeto puede corroborar si las estrategias que ha empleado para afrontar los eventos demandantes están dando los resultados esperados, si no es así se pueden hacer las correcciones y ajustes necesarios (Obilitas, 2009).

En la misma línea, el modelo interactivo del estrés diseñado por Travers y Cooper (citados por Paula, 2007) acentúa la importancia que tiene la percepción del individuo ante situaciones demandantes y la manera en que reacciona a estos acontecimientos. Dentro de este modelo, el estrés se conceptualiza como una interacción entre los elementos de los estímulos (evento) y las características y recursos de la persona, poniendo especial énfasis en la evaluación cognitiva que el sujeto realiza. De esta manera, “el estrés tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes supera la capacidad que tiene el individuo de resistirlos” (Travers y Cooper, citados por Paula, 2007, p. 47) interactuando, además, con la experiencia o familiaridad previa del sujeto con el suceso, la exigencia real o percibida así como con las habilidades reales o percibidas, con la influencia interpersonal, es decir, las personas que median entre las percepciones y conductas de afrontamiento del individuo y, finalmente, con la valoración cognitiva.

Una teoría más que pretende explicar el estrés es el Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico propuesto por Barraza (2006). Este autor

explica que el entorno supone una serie de demandas y exigencias para el individuo, el cual hace una valoración de los acontecimientos y de los recursos con los que dispone, si el sujeto considera que las demandas superan sus habilidades percibirá estos eventos como estresores presentándose la probabilidad de un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con el medio. A continuación, menciona Barraza (2006), se lleva a cabo un proceso más de valoración de la capacidad de afrontar el evento estresante lo que permite optar por la mejor manera de actuar ante la situación. Si las estrategias empleadas tienen éxito se recupera el equilibrio sistémico, en el caso contrario, se realiza una tercera evaluación con el fin de ajustar las opciones de afrontamiento y mantener el equilibrio.

En definitiva, el estrés es considerado uno de los problemas de salud pública mas demandante en la actualidad, no obstante, para comprenderlo y antes de desarrollar las habilidades precisas para afrontarlo, es indispensable conocerlo desde su origen, es decir, entender cuáles fueron las primeras concepciones de este fenómeno y bajo qué condiciones se dieron, de igual manera, es imperioso dar cuenta de las teorías que a lo largo de muchos años y de muchas investigaciones han surgido alrededor de este tema, todo esto con el objetivo, como ya se mencionó, de lograr más y mejores respuestas a las preguntas que a lo largo de numerosas décadas se han formulado acerca del estrés en general y del estrés académico en particular.

2. ASPECTOS GENERALES DEL ESTRÉS ACADÉMICO

2.1 Definición de estrés.

Los primeros vertebrados contaron con determinadas características biológicas que les permitieron, en caso de peligro, producir ciertas hormonas fundamentales para poner en marcha las últimas reservas del cuerpo con la finalidad de que éste se sobrepusiera a una situación amenazante, esto es lo que actualmente conocemos como reacción de estrés y se produce ante cualquier situación externa considerada como peligrosa. Cuando el sujeto no cuenta con el repertorio conductual adecuado para hacer frente a dichas condiciones, surge un estrés duradero que, de prolongarse, puede conducir a diversos padecimientos físicos y/o psicológicos (Hüther, 2012).

El stress (en inglés), fue aceptado por la Real Academia de la Lengua en el año 1970, posteriormente se tradujo como estrés, término que es concebido como reacción de un individuo o de alguno de sus órganos ante una situación en la que existe una exigencia superior a la normal y que puede provocar una enfermedad (Galán y Camacho, 2012). Diversas han sido las definiciones que se han propuesto en torno a este concepto y varían de acuerdo al enfoque o la perspectiva desde la cual se realice dicha conceptualización, es por esta razón que el uso de dicho término en la actualidad es sumamente variado, impreciso y ambiguo no solo entre la población en general si no entre quienes estudian el fenómeno.

De acuerdo con Obilitas (2009) y González (2012), las definiciones del estrés más comunes partiendo desde diferentes perspectivas son: estrés como estímulo, estrés como respuesta, el estrés definido desde la teoría de la evaluación cognitiva, entre otras, a continuación se mencionan tres principales:

- Estrés como estímulo. Esta teoría fue planteada originalmente por Holmes y Rahe (citados por Obilitas, 2009), quienes estudiaron circunstancias antecedentes de 5000 enfermos observando que determinados cambios significativos en las vidas de los pacientes, fueran estos positivos o

negativos, incrementaban la posibilidad de contraer algún tipo de enfermedad. Aunado a esto, los mismos autores concluyeron que en tanto mayor sea la magnitud del cambio habrá una relación más fuerte entre la aparición de la enfermedad y la gravedad de la misma. En definitiva, el estrés como estímulo describe al conjunto de estímulos externos o variables del medio físico o social que tienen un impacto desequilibrador sobre la persona (Muñoz, 2004). Basowitz (citado por Muñoz, 2004), propuso que el estrés se refiere a todos aquellos estímulos que pueden producir algún tipo de trastorno. De la misma manera Angelucci (2006), indica que en la concepción de estrés como estímulo se deben tener presentes el grado de impacto del estímulo sobre el organismo, así como la intensidad, novedad, duración y aversión percibida del mismo. Cabe señalar que la conceptualización de estrés como estímulo ha tenido significativas críticas, entre ellas, se señala que las reacciones del sujeto dependen de manera importante de la percepción que este hace del evento y no tanto del evento en sí. La definición de estrés bajo esta acepción no toma en cuenta las diferencias individuales, y no considera que una circunstancia será percibida como peligrosa para una persona mientras que para otra no.

- Estrés como respuesta. Este enfoque está sustentado por la teoría fisiológica desarrollada por Selye el cual definió el estrés como: “la respuesta inespecífica del organismo ante la demanda de un agente nocivo (estresor), que atenta contra el equilibrio homeostático del sujeto” (citado por Obilitas, 2009, p. 218). Las conceptualizaciones de estrés como respuesta provienen, en su mayoría, de las ciencias médicas y biológicas en donde se hace referencia a la activación fisiológica o a la alteración homeostática provocada en el organismo por un estímulo estresante (Muñoz, 2004). De esta manera, la respuesta del organismo consiste en la secreción de sustancias como la adrenalina, que a su vez ponen en fase de alerta a todos los órganos, en especial al cerebro para que se ponga en acción ante la situación demandante. La mayor crítica que se le ha hecho a la teoría que apoya la definición de estrés como respuesta, es que al

entender el estrés como reacción o activación fisiológica se deben contemplar como estresores todos aquellos estímulos que provoquen tal activación, incluso si estos son tan simples y cotidianos como el ejercicio físico, lo que supondría a su vez que el ser humano experimente niveles extremadamente elevados de estrés por sus actividades cotidianas (Muñoz, 2004).

- Definición interactiva (teoría de la evaluación cognitiva). Este enfoque sugiere que el estrés se origina en la evaluación cognitiva que la persona hace entre las características internas y las del entorno. Esta perspectiva surgió a partir del modelo de Lazarus, y señala que el estrés se deriva de una evaluación en la que la persona o bien, evalúa hechos consumados, se anticipa a los hechos o se mueve entre la posibilidad de perder o ganar. Derivado de esto surgió la definición que Lazarus y Folkman proponen acerca del estrés: “relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (citado por Galán y Camacho, 2012, p. 8).

Por su parte, González (2006,) se refiere al estrés como una sensación de tensión tanto física como psicológica, señalando que los factores externos son determinantes para que dicha sensación se produzca, asimismo, González menciona que variables tales como la edad o el nivel socio-cultural son determinantes para que una situación sea considerada como demandante o no; este autor sugiere otra concepción de estrés: “estado psicofísico que se experimenta cuando existe un desajuste entre la demanda percibida y la percepción de la propia capacidad para hacer frente a dicha demanda” (González, 2006, p. 8). Dentro de esta definición se pone de manifiesto, como en concepciones anteriores, la relación existente entre el medio externo y el interno de la persona, relación que ya vislumbrara Bernard en los primeros estudios sobre el estrés.

Por otra parte, los modelos integradores multimodales, sugieren que no es posible presentar una sola definición de estrés que sea verdadera para todos los

campos de estudio en los que se investiga dicho fenómeno. En este sentido, es importante mencionar, como ya se observó, que existen significativas discrepancias en el significado de estrés, tan solo dentro del área de la psicología hay una gran discordancia sobre su significado. Por ejemplo, Seyle lo conceptualizo como fenómeno biológico, es decir, como reacción (biológica) del organismo una vez que este entra en contacto con agentes nocivos del ambiente (Galán y Camacho, 2012). Lazarus y Folkman, lo definen principalmente como transacción, lo que implica que el estrés no es parte intrínseca ni de la persona ni del ambiente, sino que este se da a partir de una conjunción entre ambos jugando un papel muy importante la valoración que la persona hace de su contexto (Paula, 2007).

Partiendo de los diversos modelos que hasta el momento se han planteado, se puede entender que el estrés implica, principalmente, una relación ente el sujeto y el ambiente y que dentro de esta relación están inmersos complejos procesos cognitivos, demandas psicosociales, recursos sociales y personales, estrategias de afrontamiento, etc. (Obilitas, 2009).

Finalmente, para comprender mejor el complejo fenómeno de estrés, es necesario considerar diversas variables interrelacionadas, Muñoz (2004), menciona algunos grupos de variables que permiten una mejor comprensión del término:

1. Los antecedentes situacionales o estímulos estresores que desencadenan el estrés, los cuales cobran importancia según la evaluación que el sujeto haga de ellos.
2. Los procesos cognitivo-evaluativos, fisiológico-emocionales, así como las habilidades conductuales y de afrontamiento que varían de individuo a individuo.
3. Las repercusiones del estrés en ámbitos como la salud y el funcionamiento social del individuo, dichas consecuencias se pueden dividir en daños crónicos o transitorios, alteraciones psicológicas y deterioro de las

relaciones interpersonales y del funcionamiento social, laboral, organizacional y/o escolar.

4. Variables biológicas, psicológicas, socioculturales, económicas, etc., que funcionan como mediadoras entre los eventos estresantes, los procesos cognitivos del sujeto y las consecuencias del estrés. De estas variables se pueden apreciar dos tipos: las variables individuales y las ambientales. En las primeras se encuentran el autoconcepto y la autoestima, creencias, habilidades, tipos de pensamientos de la persona, entre otros. Dentro de las variables ambientales se pueden observar el apoyo social y familiar, recibido y percibido, los recursos materiales, etc.

2.2 Tipos de estrés.

Seyle (citado por Obilitas, 2009), diferenció del concepto estrés aspectos positivos y negativos, aquel tipo de estrés agradable para el ser humano fue denominado por este autor como eustrés o buen estrés y, por otro lado, el estrés negativo lo llamó distrés o mal estrés. El distrés representa un estrés excesivo originado por un estímulo muy difícil de controlar para la persona, este conduce a sentimientos de angustia y a la ruptura de la armonía entre el cuerpo y la mente, lo que imposibilita la capacidad para responder adecuadamente a situaciones cotidianas. En el caso contrario, el eustrés se refiere a situaciones en las que una buena salud física y mental conducen a que se puedan superar situaciones estresantes o de angustia y temor (Naranjo, 2009).

Acosta (2011), refiere que el rendimiento de una persona está en función del estrés, debido a que al experimentar niveles muy bajos de estrés el individuo carece de motivación para realizar las actividades que diariamente le son solicitadas por el entorno social en el cual se desenvuelve, en otras palabras, con un mínimo de estrés el ser humano solo experimentará apatía y aburrimiento. De esta manera, al aumentar el grado de estrés también se incrementa el nivel de motivación de una persona: “el organismo y la mente entran en un estado de alerta y se facilitan respuestas creativas a la situación. Se activan los recursos

disponibles y todo ello facilita un aumento en el rendimiento” (Acosta, 2011, p. 51). Hasta este punto el estrés experimentado es lo que Selye denominó buen estrés o eustrés ya que este permite que haya una activación positiva del organismo, optimizando las actividades pues, además, se incrementan recursos tales como la memoria, la atención, entre otros.

Sin embargo, si el nivel sigue incrementando se presenta el fenómeno conocido como distrés en el que el rendimiento del sujeto va descendiendo hasta llegar a un grado de fatiga muy elevados en donde los recursos y las respuestas de adaptación adecuadas por parte del individuo se agotan. El distrés es la parte peligrosa del estrés, pues de ser duradero puede conducir a enfermedades así como a sentimientos de angustia, ansiedad, tensión y bloqueo (Acosta, 2011). Selye (citado por Gutiérrez, 1998) afirmó:

El estrés es la respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier demanda, ya tenga por resultado condiciones agradables o desagradables. Durante ambos (eustrés y distrés) el cuerpo experimenta las mismas respuestas inespecíficas a los diversos estímulos positivos o negativos que actúan sobre él. Sin embargo, que el eustrés cause mucho menos daño que el distrés demuestra gráficamente que es el “cómo te lo tomes” lo que determina, en último término, si es posible adaptarse al cambio de forma exitosa. (p.1)

En otro orden de ideas, Orlandini (citado por Barraza, 2005), afirma que es posible clasificar el estrés partiendo de la fuente que lo genera; de esta manera, se reconoce la existencia del estrés escolar surgido de los estímulos a los que se expone el estudiante en la realización de sus actividades en este campo, o del estrés familiar, sexual, laboral, entre otros.

Específicamente, Román y Hernández (2011), conceptualizan el estrés académico considerando como aspecto fundamental la escolaridad del estudiante, de esta forma la definición que estos autores formulan afirma que el estrés escolar es un proceso de cambio por medio de un conjunto de herramientas adaptativas por parte del alumno y de la institución, dicho cambio surge debido a las

demandas presentes en el ámbito de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en instituciones de educación superior.

En contraposición a lo anterior, Trianes (2002), señala que el estrés académico puede iniciar desde que el niño entra a la escuela alrededor de los 4 o 6 años de edad y que este no es exclusivo de estudiantes de niveles superiores. Apoyando esta idea, Orlandini (1999, p.143), plantea que “desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un periodo de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar”.

Apoyando lo anterior, Martínez y Díaz (2007), llevaron a cabo un estudio en el que pretendieron realizar un análisis reflexivo acerca de las implicaciones psicosociales del estrés en estudiantes de educación básica, media y superior; en este trabajo se empleó una muestra que comprendía alumnos de escuelas básicas y privadas de los niveles básico a superior (niños y adolescentes de entre 8 y 23 años). Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes, incluidos niños de primaria, se preocupan por su rendimiento académico, por la comunicación con sus padres al respecto, y por las consecuencias que un bajo rendimiento ocasiona, aunado a esto, se pudo observar que alumnos con estrés escolar tienden a preocuparse por la carencia de expresiones conductuales al manejar los temas vistos en clase.

La investigación anteriormente citada, confirma que el estrés académico no se da exclusivamente en alumnos de educación media superior o superior, y bajo esta perspectiva Martínez y Díaz (2007), definen el estrés escolar como el malestar que el estudiante experimenta debido a factores emocionales (propios o de personas cercanas), físicos o sociales que pueden dificultar su desenvolvimiento individual en el contexto académico en aspectos como rendimiento, habilidad metacognitiva, presentación de exámenes, relación con compañeros y profesores, búsqueda de reconocimiento e identidad, etc.

Asimismo, Barraza (2006), señala que el estrés escolar es un proceso sistémico, adaptativo y psicológico que se manifiesta cuando el estudiante, en el ámbito académico, se encuentra sometido a grandes niveles de tensión a causa de estímulos considerados por el mismo alumno como estresores, los cuales causan un desequilibrio en el individuo desencadenando una serie de síntomas que orillan a este a realizar conductas de afrontamiento para recuperar el equilibrio.

Al hablar de estrés escolar y de sus diversas definiciones no se pueden dejar de lado los estímulos que provocan tal estrés. Los estresores son considerados como aquellos eventos evaluados como amenazantes, demandantes o que superan por completo los recursos de la persona. Dentro del ámbito académico, los estresores más significativos percibidos por los estudiantes son la sobrecarga de labores escolares, el tiempo limitado para llevar a cabo estas tareas, los exámenes y evaluaciones y la realización de trabajos obligatorios (Arribas, 2013).

Jackson (citado por Muñoz, 2004), menciona algunos aspectos del campo escolar que pueden resultar estresantes para los estudiantes: las materias, actividades y tareas que el alumno debe realizar, la necesidad de desarrollar una capacidad de concentración, la evaluación que el profesor hace de su desempeño y la sobrepoblación en las aulas, lo que dificulta una interacción personalizada con el profesor.

El trabajo realizado por González, Fernández, González y Freire (2010), bajo el objetivo de identificar situaciones en el contexto académico que se perciben como generadoras de estrés y con una muestra de 258 estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad de A Coruña, demuestra que los eventos más estresantes para los alumnos son la realización de exámenes e intervenciones en público, seguidos por sobrecarga de trabajo y deficiencias metodológicas de los profesores. A la par, se pone de manifiesto en esta investigación que los estudiantes de fisioterapia perciben como estresor potencial, además de la sobrecarga, la baja autoestima académica y que en la carrea de

enfermería se percibe como mas estresante la carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio.

En la misma línea, García, Pérez, Pérez y Natividad (2012), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar las principales fuentes de estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad, para tal fin emplearon una muestra de 199 alumnos de nuevo ingreso al nivel superior de la Universidad de Valencia, y los resultados obtenidos por estos investigadores muestran que los estresores más comunes son “la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas”, “exposición de trabajos en clase”, “la realización de exámenes” y “sobrecarga académica”. Asimismo, dentro de estos resultados se puede observar que los niveles más bajos de estrés corresponden a las variables: “trabajar en grupo”, “competitividad entre compañeros” y “presión familiar para obtener resultados adecuados”.

2.3 Fases del estrés.

En el entendido de que el estrés representa una respuesta cognitiva y conductual por parte del organismo ante diversos retos presentes en su cotidianeidad, Selye diferenció, dentro de dicha respuesta, tres fases diferenciadas: alarma, resistencia y agotamiento (Ortiz, 2007). La fase de alarma se presenta frente a un contexto novedoso, que se detecta como potencialmente peligroso o en el que el bienestar está de por medio. Dentro de esta fase, la resistencia del individuo desciende a niveles inferiores de lo habitual y, posteriormente, se producen ciertas reacciones en el organismo con el propósito de encaminarlo hacia la acción, es decir, una respuesta adecuada y adaptativa que permita afrontar la situación o evento estresante (Paula, 2007).

En la fase de alarma “el cerebro envía un mensaje bioquímico a todos los sistemas corporales” (Acosta 2011, p. 41), poniendo en movimiento cada célula del cuerpo para que este supere el desafío que significa el estresor. De forma más específica, ante la presencia del estresor el hipotálamo estimula las glándulas

suprarrenales (cuya función es modular las respuestas al estrés) para secretar adrenalina, la cual es indispensable para proporcionar energía en caso de que la reacción ante el acontecimiento estresante lo requiera. Ligado a lo anterior, la persona en la fase de alarma experimenta una serie de respuestas tales como aumento en la frecuencia cardíaca, vasodilatación, incremento en la coagulación de la sangre concentrándose en lugares concretos para la acción como los músculos, cerebro, corazón; aumento en la capacidad respiratoria, se agudizan los sentidos y se acrecienta un estado de alarma por parte de la persona (Paula, 2007; Duval, González y Rabia, 2010).

Por otro lado, la fase de resistencia se da cuando la persona persiste en cambiar el evento o cuando el estímulo causante del estrés persiste. Los cambios fisiológicos estimulan en el organismo una mayor resistencia para poder afrontar o escapar de la condición en la que se encuentra. En la etapa de resistencia, las suprarrenales secretan una hormona llamada cortisol que se encarga de conservar los niveles de glucosa en la sangre con el objetivo de mantener en buen estado los músculos, corazón y cerebro (Duval, González y Rabia, 2010).

Aunado a esto, en la fase de resistencia la persona puede atravesar por una serie de síntomas asociados al esfuerzo que su cuerpo realiza para mantener un equilibrio óptimo y por lidiar o evadir la situación estresante. Acosta (2011), afirma que dentro estos síntomas se encuentran tensión, ansiedad y fatiga, ya que la energía con la que contaba el organismo empieza a escasear repercutiendo esto en la emisión de adecuadas respuestas de afrontamiento al estrés, con la probabilidad de que se presente una enfermedad por la debilidad del sistema inmunológico en esta etapa. Cabe señalar, que en la fase de alarma la adrenalina proporcionaba la energía de urgencia con la que era posible emitir respuestas oportunas, mientras que en la fase de resistencia el cortisol promueve que las reservas de energías se conserven (Duval, González y Rabia, 2010).

En último lugar, la fase de agotamiento se experimenta si él o los eventos persisten. El individuo que se localice en esta fase experimentará fatiga, ansiedad y/o depresión. La fase de agotamiento se caracteriza por “una alteración hormonal

crónica (...), las hormonas secretadas son menos eficaces y comienzan a acumularse en la circulación” (Duval, González y Rabia, 2010, p. 308). El agotamiento produce importantes consecuencias en las personas, pues de prolongarse aún más el estado de estrés hay una mayor vulnerabilidad a diversas enfermedades e incluso, en casos extremos, a la muerte (Myers, 2006).

2.4 Repercusiones del estrés.

Durante la Guerra Civil Estadounidense o la primera y segunda guerra mundial los soldados que habían participado en ellas presentaban un síndrome con alteraciones del sistema cardiovascular o también llamado síndrome del corazón del soldado, síndrome de Da Costa, síndrome de hiperventilación, shock de las bombas, entre otros; actualmente se conoce como trastorno de pánico (Ruiz, 2010). Este síndrome ocasionaba debilidad, sudoración, palpitaciones, fatiga física y taquicardia, síntomas que más tarde se relacionaron con los trastornos por estrés (Galvéz, 2005).

González (2006), diferencia tres grupos de efectos relacionados con el estrés: 1) enfermedades y patologías como hipertensión, migrañas, cáncer, enfermedades gastrointestinales, etc.; 2) alteraciones de la salud mental que incluyen ansiedad, baja autoestima, depresión, irritabilidad e incluso pensamientos suicidas y 3) alteraciones de la conducta tales como disminución en la toma de decisiones efectivas, abuso de sustancias tóxicas, disminución de rendimiento, absentismo laboral o escolar, entre otras.

Por su parte, Yanes (2008), señala que las secuelas que origina el estrés se pueden dividir en dos tipos: transitorias y permanentes. Las primeras se caracterizan por la presencia de eventos pasajeros que causan emociones como miedo, ira, irritabilidad, frustración, etc., así como tensión motora, aumento de la frecuencia cardíaca, sudoración y estado de alerta.

Los síntomas permanentes son ocasionados por situaciones más duraderas, es decir, si el evento estresante perdura se produce un incremento en el ácido estomacal lo que lleva a la persona a padecer de úlceras en el estomago, de igual manera, la exposición al estímulo causante de estrés origina importantes problemas en la salud, entre los que se encuentran enfermedades cardiovasculares, pérdida de cabello, dolores lumbares, problemas dermatológicos, alteraciones menstruales en el caso de las mujeres, diarrea, etc.

Las consecuencias que el estrés produce en quienes la padecen son variadas, y se dan no solo a nivel psicológico sino también a nivel salud, por lo cual recientemente se ha abordado con mayor frecuencia el tema. Respecto al estrés entre estudiantes, Martín (2007), realizó un estudio con el propósito de estudiar la relación entre el nivel de estrés y los exámenes en estudiantes universitarios así como analizar la influencia del estrés en indicadores de salud y en el autoconcepto de los alumnos. Dentro de esta investigación se efectuó una comparación entre dos períodos (uno sin exámenes y el segundo en periodo de exámenes), tomando como muestra 40 estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de Sevilla. A partir de los resultados, se pudo observar un incremento en los niveles de estrés en fechas de exámenes, de igual forma, los niveles de autoconcepto de los escolares disminuyen al acercarse dicho periodo.

Por su parte, Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo (2008), realizaron una investigación en la que pretendieron evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento escolar en universitarios. Para ello, contaron con la participación de 321 estudiantes de carreras técnicas de Venezuela; entre los resultados obtenidos se expuso que los alumnos perciben pocos problemas de salud relacionados con el estrés, de estas dificultades sólo angustia y ansiedad se presentaron en mayor grado.

Muñoz (2004), afirma que las consecuencias del estrés se pueden clasificar de acuerdo al aspecto o aspectos en los que hay efectos negativos sobre la persona. Los principales que menciona el autor son: efectos fisiológicos, efectos

sobre la salud y el bienestar físico y mental y, por último, efectos sobre el comportamiento y rendimiento escolar del estudiante.

Los efectos fisiológicos del estrés en el ámbito académico, según Muñoz (2004), no son del todo claros, pues los cambios producidos por ciertos estímulos estresantes pueden ser causados de igual manera por diversos eventos no necesariamente negativos; no obstante, se han podido observar, a nivel fisiológico, repercusiones en la respuesta electro dermal (respuesta psicofisiológica que muestra la actividad del sistema nervioso simpático lo que permite a su vez conocer el nivel de activación del sujeto), tasa cardiaca, presión arterial, tasa respiratoria y cambios hormonales e inmunológicos.

Bravo y Gortari (2007), indican que los cambios fisiológicos de los efectos del estrés varían de acuerdo al tipo de estresor ya sea este físico (estímulos que afectan la homeostasis como cambios de temperatura, dolores intensos, ayunos etc.), o psicológico (estímulos que provocan una anticipación del sujeto ante la percepción de amenazas y que están estrechamente ligadas a experiencias previas), así como la duración e intensidad del mismo. Cuando la duración del estrés se prolonga demasiado, los efectos pasan de corto a largo plazo ocasionando una repercusión considerable sobre la salud y el bienestar físico de la persona y como señalan Bravo y Gortari (2007), ante un estrés crónico, la respuesta electrodermal del individuo permanece constantemente elevada, es decir, el sujeto se encuentra en un estado continuo de activación lo que origina, además de niveles muy elevados de ansiedad, debilitamiento muscular, amenorrea, dismenorrea, úlceras, colitis, impotencia sexual, obesidad, bulimia, anorexia, estreñimiento, afecciones al sistema inmune y/o embolias.

Asimismo, dentro del bienestar mental o psicológico Llana (2007), cita como repercusiones más comunes del estrés la depresión, ansiedad, agresividad, frustración, baja autoestima, tensión, etc., de igual manera, señala que los efectos conductuales del estrés son consumo excesivo de alcohol, tabaco u otras drogas, conducta impulsiva, inquietud, risa nerviosa y, finalmente, las consecuencias cognitivas son incapacidad para tomar decisiones y concentrarse, olvidos

frecuentes, hipersensibilidad a la crítica y bloqueo mental. Cabe destacar, que el estrés percibido por los escolares es, la mayoría de las veces, de carácter cognitivo ya que en los alumnos hay una predisposición hacia pensamientos negativos o irracionales y hacia la preocupación excesiva por asuntos académicos (Hernández, Pozo y Polo, 1996)

En lo referente a las repercusiones del estrés en el bienestar psicológico o mental de los sujetos, Barra, Cerna, Kramm y Véliz (2006), utilizaron una muestra de 497 estudiantes de entre 14 y 18 años de edad para comprobar la existencia de una relación significativa entre la ocurrencia y frecuencia de problemas de salud y los eventos estresantes a los que están expuestos los estudiantes, con el impacto de dichos eventos, con el estrés percibido y con el ánimo depresivo. En este estudio, se pudo observar que el impacto de los eventos estresores juega un papel muy importante en la percepción de estrés por parte de los estudiantes y con la presencia de periodos de depresión.

En la misma línea, Montoya, Gutiérrez, Toro, Briñón, Rosas y Salazar (2010), hicieron un estudio en el que pretendieron, en un primer momento, evaluar la prevalencia de estrés en 1344 estudiantes universitarios para, posteriormente, analizar la relación de depresión con algunos factores generadores de estrés académico. El nivel de depresión leve fue de 29.9%, moderada 14.2% y severa 3.2%; un porcentaje de 52.8 de los estudiantes indicaron no tener depresión. Por otro lado, se encontró “un incremento del riesgo de depresión en aquellos estudiantes que presentan mayores niveles de estrés académico” (Montoya, Gutiérrez, Toro, Briñón, Rosas y Salazar, 2010, p. 12), y los niveles más altos de depresión se relacionaron con problemas académicos como falta de concentración, ausentismo, bajo rendimiento, sensación de rechazo, consumo de alcohol y drogas, etc.

En lo relativo a los efectos del estrés escolar sobre el rendimiento, Muñoz (2004), señala como parte del rendimiento académico, conjuntamente a las calificaciones obtenidas en el curso, la asistencia a clase, motivación para estudiar, satisfacción y sensación de logro, participación en el aula, entre otros.

Bajo este enfoque, Muñoz realizó una revisión de diversos estudios llevados a cabo entre 1972 y 1991, y observó que las secuelas del estrés académico sobre el rendimiento de los escolares se expresa, en mayor medida, mediante reacciones emocionales y cognitivas que los estudiantes muestran ante las evaluaciones de los profesores; las señaladas reacciones “de alcanzar ciertos niveles, perjudicarán su ejecución en dichas situaciones de examen” (Muñoz, 2004, p. 86). Asimismo, en esta revisión, el autor pudo apreciar factores que afectan el rendimiento académico, como una elevada frecuencia de conflictos interpersonales y el temor por la pérdida de beca.

En relación a lo anterior, Caldera, Pulido y Martínez (2007), buscaron identificar la existencia de una relación entre el estrés y el rendimiento académico de 115 estudiantes de la carrera de psicología del Centro Universitario de Los Altos; sus resultados manifiestan “una tendencia no significativa a encontrar rendimiento medio y alto en alumnos con bajos niveles de estrés” (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p. 81). Los autores del estudio, sustentan que un estrés elevado representa un problema para un adecuado rendimiento escolar, no obstante, sugieren que se explore más sobre el tema.

Por su parte, Feldman, Gonclaves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo (2008), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el con el rendimiento académico. Los sujetos participantes fueron 321 estudiantes de nivel superior de Caracas, Venezuela y los resultados indican, en lo respectivo a salud, una mayor frecuencia en síntomas como angustia, ansiedad, sensación de agobio, tensión, y dificultad para realizar actividades diarias. Por otro lado, en la evaluación de la existencia de una relación entre estrés escolar, apoyo social y salud con rendimiento académico se concluyó que un mejor rendimiento académico se relaciona significativamente con niveles altos de estrés.

De igual manera García (2011), efectuó una investigación en la que uno de sus objetivos fue estudiar la relación entre estrés percibido y rendimiento académico de 169 sujetos estudiantes universitarios de primer curso de ciencias

de la salud que permitieron el acceso a su expediente académico. Los datos obtenidos revelan que percepciones mayores de estrés y sentimientos de soledad, se asocian con un menor rendimiento académico.

En definitiva, el estrés académico tiene significativas repercusiones en diversas áreas de la vida de las personas, pasando desde lo fisiológico hasta lo psicológico. Asimismo, es importante considerar que cada individuo experimentara las repercusiones del estrés de diferente manera, pues para lo que una persona es estrés para otra no lo será.

3. EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS

Lazarus y Folkman (citados por Nava, Ollua, Vega y Soria, 2010), señalan que el afrontamiento no es otra cosa más que “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 245). No obstante, como Castaño y León (2010) mencionan, es indispensable reconocer que existe una diferencia entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. En el primer caso, los estilos de afrontamiento se refieren a las tendencias individuales para manejar una situación y elegir una u otra estrategia de afrontamiento (Abascal, citado por Castaño y León, 2010).

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento son “los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes” (Castaño y León, 2010, p. 246). En este sentido, Buendía y Mira (1993) señalan que los estilos de afrontamiento son los procedimientos particulares que cada persona posee para responder al estrés, es decir, la forma en que reaccionan a este en una o varias situaciones. Mientras que las estrategias, derivadas en parte de los estilos, difieren de acuerdo al contexto y a lo demandante del evento. Asimismo Castaño y León (2010), refieren que diversos autores consideran que tanto los estilos como las estrategias son términos complementarios ya que en tanto los estilos representan modos consistentes y generales de afrontar el estrés, las estrategias de afrontamiento son conductas más concretas y específicas.

Es preciso señalar que dentro de las estrategias de afrontamiento, Lazarus y Folkman (citados por Oblitas, 2009) identificaron dos maneras de afrontar el estrés, una dirigida al problema y la otra dirigida a la emoción. De estas dos categorías se desprendieron ocho estrategias concretas, tres orientadas al modo centrado en el problema y cinco correspondientes al modo centrado en la

emoción. A continuación se señalan por separado las tres estrategias centradas en el problema y las cinco centradas en la emoción (Oblitas, 2009):

Problema.

- Confrontación: conductas orientadas a alterar una situación.
- Búsqueda de apoyo social: acciones dirigidas a buscar consejo, información, simpatía o comprensión de alguna persona.
- Búsqueda de soluciones: indagación de posibles alternativas aplicables a la situación.

Emoción.

- Autocontrol: esfuerzos por manejar sentimientos y acciones.
- Distanciamiento: intentos por alejarse de la situación.
- Reevaluación positiva: identificar o crear significados positivos de los eventos.
- Autoinculpación: percibirse como culpable de las situaciones, asumiendo las consecuencias de lo que se hizo o no se hizo.
- Evitación/Escape: evitación de la situación de estrés.

Retomando las dos categorías descritas anteriormente, Díaz (2010) llevó a cabo un estudio en el que pretendió determinar los principales estresores en el contexto académico y describir los estilos de afrontamiento más utilizados entre 42 estudiantes de medicina. Los resultados indican, en lo relativo a los estilos de afrontamiento, un significativo predominio del estilo enfocado en el problema sobre el enfocado en la emoción, es decir, los alumnos emplean con mayor frecuencia sus recursos cognitivos y conductuales y en menor medida los afectivos para afrontar una situación estresante.

Cabe señalar, que el concepto de afrontamiento ha sido abordado no solo por Lazarus y Folkman, autores como Nava, Ollua, Vega y Soria (2010) indican que el afrontamiento al estrés es un importante proceso que implica una

evaluación y reevaluación constantes por parte de los individuos en situaciones percibidas como demandantes, mencionan además, que su funcionalidad se relaciona con las estrategias empleadas por los individuos para enfrentar algún evento estresante o alcanzar objetivos establecidos.

Por su parte Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010), señalan que el concepto de afrontamiento hace referencia a las estrategias empleadas por los sujetos para afrontar las situaciones estresantes presentes partiendo de una evaluación cognitiva de las mismas. Estos autores mencionan una definición más de afrontamiento, refiriendo que este es:

El afrontamiento es un proceso orientado y contextual, se dirige a lo que la persona realmente piensa y hace en situaciones estresantes, a como éstas se modificarán a medida que se producen estos encuentros, y está influido por las valoraciones de los individuos en torno a las demandas reales a las que se enfrentan y los recursos de los que disponen para abordarla. (p. 53)

En este sentido, es importante mencionar un trabajo realizado por Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez (2012) en el que se evaluaron los diferentes estilos de afrontamiento ante el estrés de 816 estudiantes con alta, moderada y baja ansiedad ante los exámenes. Para tal fin, se valoró lo que los estudiantes suelen hacer ante situaciones tales como: contar con poco tiempo para preparar un trabajo o examen, no obtener una calificación positiva frente a un examen, tener que estudiar temas que no se comprenden, retrasarse en las lecturas que se trabajaran en clase, etc.; asimismo, los estilos que se evaluaron fueron (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez, 2012):

- Aproximación: “hago lo que tiene que ser hecho, un paso a la vez”.
- Acomodación: “busco algo bueno en lo que está sucediendo”.
- Autoayuda: “hablo con alguien sobre cómo me siento”.
- Autoculpa: “me culpo y me crítico”.
- Rumiación autofocalizada: “doy vueltas sobre mi problema constantemente”.

Los resultados encontrados demuestran que los alumnos con más alto índice de ansiedad tienden a emplear con mayor frecuencia los estilos de autoculpa y rumiación, mientras que los estudiantes con menor ansiedad ante los exámenes se orientan a utilizar el estilo de acomodación y aproximación.

De igual forma, Ticona, Paucar y Llerena (2010) desarrollaron una investigación con el propósito de determinar la relación entre los niveles de estrés y las estrategias de afrontamiento empleadas por 234 estudiantes de enfermería. Entre los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se encuentra la Escala de estimación de Afrontamiento de Cope, la cual divide los estilos de afrontamiento en tres categorías: afrontamiento centrado en el problema, en la emoción y en la percepción. Los resultados obtenidos muestran que las estrategias de afrontamiento centradas en el problema más utilizadas fueron la planificación y el afrontamiento activo mientras que las menos utilizadas son la postergación y la supresión de actividades competentes. Por su parte, en la categoría centrada en la emoción se observó que los recursos más explotados por los alumnos son la reinterpretación positiva y la negación y, finalmente, las estrategias de afrontamiento centradas en la percepción más usadas entre los estudiantes son la distracción del problema y la expresión de emociones. De manera general, los participantes del estudio mostraron mayor preferencia por los estilos de afrontamiento orientados a la emoción, seguidos por los centrados en el problema y en la percepción.

En otro orden de ideas, en el afrontamiento del estrés existen diversos factores que se conjugan al momento de que una persona emite una respuesta, quizá uno de los más relevantes sean las variables personales. En este sentido Lazarus y Folkman (citado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010), afirman que las creencias existenciales y específicamente las que se relacionan al control personal son las más significativas cuando se habla de estrés. Respecto a esto, la autoeficacia juega un papel muy importante en la producción de conductas de afrontamiento ante este fenómeno ya que, si las personas consideran que pueden manejar y controlar de manera efectiva una

situación demandante o eventos muy estresantes, es posible que éstos no sean percibidos como perturbadores o aversivos para el individuo (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). Por el contrario, si ante los estímulos del medio hay bajas expectativas de eficacia es bastante probable que las personas creen que no podrán controlar ni superar situaciones cotidianas, y esto imposibilitará una buena reacción frente al estrés.

Así mismo, el autoconcepto participa de manera fundamental dentro de los factores que pueden ser beneficiosos para resolver eventos estresantes, éste se define como el conocimiento acerca de nuestros propios atributos, capacidades, potencialidades, limitaciones y defectos. El autoconcepto tiene un efecto trascendente en la forma de afrontar los sucesos diarios, un autoconcepto positivo, así como un sentimiento de autoeficacia, es un componente de defensa contra el estrés y puede ayudar al enfrentamiento de dificultades o cambios importantes (Cooper, Worchel, Goethals, y Olson, 2002).

En este mismo sentido, la autoestima puede ser un mecanismo clave para aminorar los efectos que el estrés produce, no obstante, esta puede verse dañada por niveles muy altos de estrés ya que repercute directamente sobre los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. Coopersmith (citado por Verduzco, Gómez & Durán, 2004), señala que las personas que poseen una autoestima alta son capaces de anticipar situaciones y reaccionar de acuerdo a las exigencias de cada situación y sobre todo tienen la habilidad para, a partir de su propio juicio, determinar cuál es la mejor opción para enfrentar el problema. En el caso opuesto, los individuos con baja autoestima suelen sentirse vulnerables y aterrados ante el hecho de no poder responder de la manera socialmente esperada.

En relación a lo anterior, Verduzco, Gómez y Durán (2004) realizaron un estudio con 339 niños que cursaban los últimos tres años de la escuela primaria con la finalidad de evaluar si la autoestima de los participantes influía en la percepción del estrés y el tipo de afrontamiento. Estas autoras dividieron los estilos de afrontamiento en tres principales: afrontamiento de control directo (el niño

interviene para cambiar la situación), de control indirecto (el niño busca adaptarse sin intervenir) y de abandono de control (el niño percibe la situación como incontrolable y la evade). Los resultados muestran que las respuestas de abandono de control fueron las más recurrentes entre los estudiantes con un 56%, de igual manera, se observó que el estrés experimentado aumenta a medida que descienden los niveles de autoestima y viceversa. Finalmente, se encontró que tanto el uso de afrontamiento de control indirecto como el de afrontamiento de abandono de control son mayores en niños con autoestima baja, mientras que los niños con una autoestima elevada optan por emplear el afrontamiento de control directo donde su participación es notoriamente más activa que en los otros dos casos.

Para el afrontamiento del estrés se han propuesto varias técnicas, en este trabajo se consideran de especial relevancia la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC), Detención de pensamiento, Entrenamiento en Asertividad, Organización de Tiempo, Relajación, Solución de problemas entre otras, las cuales se detallan a continuación.

3.1 Técnicas para afrontar el estrés académico.

Relajación

El estrés ha sido una plataforma muy importante para el estudio de la relajación; la relajación es considerada como una opción muy efectiva de afrontamiento al estrés. Existen diversos métodos de relajación que han probado dar resultados muy eficaces dentro de las terapias psicológicas y ante diversos trastornos; específicamente la respuesta de relajación de Benson (citado por Caballo, 1998) es una técnica basada en los métodos utilizados por la meditación y los pasos que la componen son los siguientes:

1. Siéntate en una posición cómoda.
2. Cierra tus ojos.

3. Relaja profundamente todos tus músculos, empezando por tus pies y subiendo hacia tu cara. Mantenlos relajados.
4. Respira a través de la nariz siendo consciente de tu respiración. A medida que expulses el aire di la palabra “uno” para ti mismo (se puede modificar por las palabras calma, relax o cualquier otra que tranquilice al individuo).
5. Continúa durante 10 o 20 minutos. Cuando termines siéntate durante algunos minutos con los ojos cerrados y posteriormente con los ojos abiertos.
6. No te preocupes si no te relajas completamente al principio. Deja que la relajación ocurra a su propio ritmo. Práctica una o dos veces al día.

Los beneficios más notables de la respuesta de relajación de Benson es que se aprende fácilmente, asimismo, se puede hacer en cualquier momento del día, siempre y cuando no haya demasiados distractores y finalmente posibilita que la persona la lleve a cabo por su cuenta prácticamente desde el comienzo del entrenamiento.

Coffin y Salinas (2011), refieren que las técnicas de relajación permiten que el individuo pueda tener una respuesta contraria a la tensión que por lo regular se experimenta ante una situación de estrés, aunado a esto, señalan que la relajación es un proceso psicofisiológico compuesto por elementos fisiológicos, comportamentales y cognitivos.

Cabe resaltar que los métodos empleados en la relajación, no solamente dependen de la tensión de los músculos, sino de procesos a nivel fisiológico y cognitivos y, como se ha mencionado con anterioridad, este es uno de los procedimientos más utilizados para el afrontamiento del estrés. De igual manera, un factor primordial para la aplicación de este procedimiento es que la persona identifique las situaciones estresantes y, un método que puede ayudar a ello, es la solución de problemas que a continuación se explica.

Solución de problemas

El entrenamiento en solución de problemas o terapia de solución de problemas sociales, ha sido definido por Nezu (citado por Caballo, 1998), como el proceso metacognitivo por medio del cual los individuos comprenden el origen de los problemas de la vida diaria y se concentran en buscar un método para modificar el carácter problemático de la situación o bien, la manera de reaccionar ante ellos.

Dentro de esta terapia los problemas son entendidos como hechos específicos, ya sea que estén presentes o que estén próximos a suceder, en los que es necesaria la producción de una respuesta para afrontar dichos eventos, no obstante, esta respuesta regularmente no es producida ya que el individuo suele percibir diversos obstáculos que le imposibilitan para manejar la situación. Es preciso mencionar, que con mucha frecuencia los problemas son estresantes para las personas, pues estos suelen representar un peligro latente para el bienestar del individuo. Una solución, por otro lado, se refiere a la emisión de respuestas de afrontamiento cuyo propósito es modificar la naturaleza del problema o cambiar las reacciones que se tienen ante estas situaciones.

Concretamente, la solución de problemas se refiere al proceso de encontrar una solución efectiva para una situación problemática en la que la puesta en práctica de la solución juega un papel muy importante, pues esta se refiere a la ejecución en la realidad de la solución elegida (Caballo, 1998). La solución de problemas se compone por cinco procesos que contribuyen a la elección de la mejor solución para afrontar el problema:

- a. Orientación hacia el problema.
- b. Definición y formulación del problema.
- c. Generación de alternativas.
- d. Toma de decisiones
- e. Puesta en práctica de la solución y verificación.

Por otro lado, Nezu (citado por Bravo y Valadez, 2011, pág.95), afirma que en el entrenamiento en solución de problemas deben considerarse 4 componentes:

1. Ayudar a los individuos a incrementar su habilidad para reconocer problemas en la vida cotidiana.
2. Minimizar la influencia negativa de emociones y pensamientos negativos en la solución de problemas.
3. Adoptar una perspectiva, en la cual se vean los problemas de la vida como comunes e inevitables, enfatizando que el empleo de una aproximación sistemática para resolver problemas es un medio efectivo para afrontarlos.
4. Facilitar la expectativa de afrontamiento exitoso e inhibir la tendencia a reaccionar impulsivamente o a evitar enfrentar los problemas.

Cabe señalar que las variables involucradas en la técnica de solución de problemas

Son la percepción de éste (la tendencia o facilidad con la que reconocemos los problemas), la atribución (las creencias que las personas tienen respecto a la causa de sus problemas), la evaluación (la valoración que hace la persona sobre el significado o la relevancia del problema para el bienestar, tanto suyo como el social), el control percibido (la manera de percibirse hábil o competente al resolver un problema y ejecutar las soluciones efectivas), así como la expectativa que se tiene del resultado y la valoración del tiempo y esfuerzo. (D´Zurilla y Nezu, 2001; citado por Bravo y Valadez, 2011, p. 95).

El entrenamiento en solución de problemas es de gran utilidad para la generación de respuestas contra el estrés, ya que facilita a la persona la ampliación de su repertorio de estrategias de afrontamiento, además genera una percepción de autoconfianza para que pueda aplicar las habilidades que ha aprendido en futuras situaciones estresantes. En este sentido, el entrenamiento en autoinstrucciones propuesto por Meichenbaum (citado por Caballo, 1998), es una técnica estrechamente ligada al entrenamiento en solución de problemas que

permite lograr las metas planteadas ya que ayuda al individuo a continuar en la búsqueda de la solución más apropiada.

Entrenamiento en autoinstrucciones

En el entrenamiento en autoinstrucciones, Meichenbaum (citado por Caballo, 1998) adiciona al procedimiento general de solución de problemas descrito líneas arriba, dos componentes que se tornan muy significativos para concluir con cualquier problemática: las verbalizaciones de autoreforzo y autocorrección, las cuales promueven que ante la presencia de un problema haya motivación y tolerancia a la frustración (Caballo, 1998).

De esta manera, el entrenamiento en autoinstrucciones tiene como objetivo principal enseñar al sujeto las formas de autoinstrucción que le facilitarán emitir una respuesta para cambiar y/o controlar conductas. Este entrenamiento se compone por cinco fases:

- Modelado cognitivo: En esta fase el terapeuta funge como modelo hablándose a sí mismo en voz alta mientras realiza una tarea o afronta una situación problemática. El usuario debe observar como el terapeuta se enfrenta a la situación.
- Guía externa en voz alta: Se le pide al paciente que realice la tarea siguiendo instrucciones del terapeuta.
- Autoinstrucciones en voz alta: El usuario dice las autoinstrucciones en voz alta guiado por el psicólogo.
- Autoinstrucciones enmascaradas: El paciente dice las autoinstrucciones en voz muy baja.
- Autoinstrucciones encubiertas: El paciente realiza todo el proceso solo y se dice para sí mismo las autoinstrucciones, el papel del terapeuta es orientar y reforzar.

Las instrucciones que el propio sujeto se administra son muy efectivas para llevar a cabo el comportamiento deseado, el autorrefuerzo y la autocorrección

juegan un papel primordial en este entrenamiento ya que permiten a la persona sentirse motivada ante sus logros y rectificar ante sus errores.

Administración del tiempo

La técnica de Administración del tiempo, tiene como principal característica la liberación de pensamientos, sensaciones, acciones, etc. tales como: la precipitación para actuar, vacilación crónica frente alternativas desagradables, fatiga o apatía tras muchas horas de actividad no productiva, incumplimiento constante de compromisos y sensación de estar desbordado por las demandas o por el hecho de tener que hacer lo que no se desea. Alan Lakein (citado por Davis, McKay & Eshelman, 1982) menciona que la administración del tiempo significa orientar a las personas para planificar su tiempo y objetivos en la vida. El procedimiento de la técnica consta básicamente de 3 pasos (Davis, McKay & Eshelman, 1982, p. 78):

1. Establecimiento de prioridades que pongan de relieve las tareas más importantes.
2. Realización de un horario realista en el que se eliminen las tareas de escasa prioridad.
3. Toma de decisiones básicas.

La administración del tiempo es una herramienta que permite la adquisición de habilidades para el manejo de estrés, sin embargo, es preciso contemplar que cuando una situación se percibe como estresante se conjugan varios factores como el tiempo o pensamientos irracionales que ante dicha circunstancia pueden estar ocasionando este malestar. Una manera eficaz para identificar estas cogniciones y modificarlas, es la aplicación de la técnica de Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC), la cual se expone a continuación.

Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC)

La Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) es una terapia cognitivo-conductual, la cual se basa en la premisa de que tanto las emociones como el

comportamiento de las personas son producto de las creencias o pensamientos de estos, es decir, de su interpretación de la realidad. Los principales objetivos del TREC son ayudar al usuario a identificar sus pensamientos irracionales para reemplazarlos por otros más racionales que le permitan cumplir con diversos objetivos como, relacionarse adecuadamente con los demás, bienestar emocional, etc. (Caballo, 1998).

El modelo de TREC de Ellis consta de 5 etapas (Soriano y Olvera, 2011, p. 184):

Fase A: Se establecen los acontecimientos activadores, los pensamientos o los sentimientos que tiene lugar justo antes de que la persona se sienta perturbado emocionalmente.

Fase B: Se evidencian las creencias irracionales que median entre los elementos activadores y la perturbación emocional o la conducta desadaptativa.

Fase C: Se codifican los sentimientos perturbadores y conductas desadaptadas que tienen lugar como consecuencia de las creencias irracionales.

Fase D: Discutir las creencias irracionales sostenidas en B, ya sea de modo socrático o por otros medios.

Fase E: Poner de relieve las nuevas creencias racionales adaptativas que surgen de la discusión de las creencias irracionales.

Esta técnica tiene como finalidad cambiar los pensamientos irracionales por medio de la implementación de nuevas cogniciones que podrán ayudar a afrontar una situación de estrés, no obstante, al tratar de implementar este pensamiento diferente la persona puede verse invadido nuevamente por estas cogniciones irracionales, por lo que se sugiere utilizar TREC acompañado de la técnica de detención del pensamiento para que la intervención y el afrontamiento del estrés sea más eficaz.

Detención del pensamiento

La técnica de detención del pensamiento, es un procedimiento diseñado para suprimir o eliminar reflexiones indeseadas. El término fue sugerido inicialmente por Alexander Bain y posteriormente empleado por Taylor y Wolpe y Lazarus (Oblitas, 2009). El objetivo primordial de esta técnica es aminorar el estrés o la ansiedad de la persona y es muy efectiva frente a pensamientos desagradables, inadecuados y persistentes que no le permiten al individuo responder adecuadamente a las circunstancias cotidianas. De acuerdo a esta técnica, el hecho de distraer la atención de las reflexiones encubiertas ocasiona que éstas finalicen.

Esta técnica se inicia con la identificación de ideas o reflexiones negativas y/o estresantes, posteriormente se procede a describir lo más detalladamente posible estos pensamientos. A continuación, se le indica al usuario que realice la conducta reflexiva inadecuada (los pensamientos irracionales); una vez que el paciente indica al terapeuta que presenta los pensamientos indeseados, el terapeuta dice en voz alta “¡Para!, ¡Stop!, ¡Alto!”, etc. Dicha expresión suele producir en la persona una respuesta alarmante lo cual termina el anterior pensamiento inadecuado. Se presentan ensayos adicionales y se entrena al usuario para que él mismo se diga la palabra “¡Para!” cada vez que se encuentre frente a una reflexión no deseada.

El último paso de la técnica consiste en sustituir los pensamientos distorsionados por otros más adecuados y positivos (Lozano, Rubio & Pérez, 1999). En este sentido, la Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis, puede complementar la técnica de detención del pensamiento ya que está proporciona la posibilidad de modificar cogniciones irracionales cuyo propósito también se plantea la detención del pensamiento.

Habilidades Sociales y entrenamiento en asertividad

Las Habilidades Sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales de un forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Peñañiel y Serrano, 2010). La palabra social se refiere a la manera en la que interactuamos con lo demás y habilidad, por su parte, significa la capacidad o talentos que deben ser aprendidos y que es necesario desarrollar constantemente. Una habilidad social puede incluir elogios, negación a demandas, pedir un favor, etc.

Los aspectos que se deben tomar en cuenta para el desarrollo de las habilidades sociales son: la mirada (la forma de mirar es muy importante en la interacción con los demás ya que puede reforzar, quitar importancia o desmentir aquello que se dice con palabras), la distancia interpersonal (hay situaciones en las que no se respetan estas distancias o la persona se sitúa en una distancia que no le corresponde, lo que puede ocasionar incomodidad), y la postura (es la posición que adoptan los brazos y piernas de una persona con respecto al cuerpo, los cuales influyen en la disposición que tiene este en el espacio. La postura del cuerpo es algo que el interlocutor percibe a simple vista y que invariablemente envía un mensaje al otro) (Peñañiel y Serrano, 2010).

Por otro parte, “el concepto de habilidades sociales incluye los temas de asertividad, autoestima y se destaca la importancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales” (Gil, León y Jarana, 1995; p. 12).

En este sentido, entre las causas que con mayor frecuencia generan estrés en los estudiantes, se encuentran una mala comunicación y el poco entrenamiento en habilidades sociales. En cuanto a la comunicación ya sea con profesores, compañeros e incluso con la familia, juegan un papel muy importante los diferentes tipos de respuestas emitidas por los individuos, estas respuestas se pueden dividir en agresivas, pasivas y asertivas.

Las personas agresivas suelen proteger sus derechos pasando por encima de los otros buscando que las cosas se hagan a su manera y sin dar oportunidad a los demás de expresar opiniones o de llegar a acuerdos justos, sus conductas no verbales son: mirada fija, voz alta, habla fluida/rápida, gestos de amenaza, postura intimidatoria; a su vez las conductas verbales son: “Haría mejor en”, “Haz”, “Ten cuidado”, “Debe estar bromeando”, “Si no lo haces”, “No sabes”, “Deberías” y “Mal” (Caballo, 1998).

Las personas pasivas, por su parte, permiten que sus derechos no sean respetados y con mucha frecuencia ponen los intereses de sus compañeros antes que los suyos, además no suelen expresar sus sentimientos, opiniones, deseos y no rechazan peticiones aunque estas parezcan irrazonables; sus conductas no verbales son: mirada baja, gestos desvalidos negando importancia a la situación, postura hundida, evitación de la situación, tono vacilante o de queja y risas falsas; por otra parte, sus conductas verbales son: “quizás”, “supongo”, “me preguntó si podríamos”, “te importaría mucho”, “solamente”, “no crees que”, “bueno”, “realmente no es importante” y “no te molestes” (Caballo, 1998).

En el caso opuesto, los individuos que actúan de forma asertiva protegen sus propios derechos y también los derechos de los demás, hacen peticiones cuando quieren algo y tienen la habilidad de rechazar demandas que no sean apropiadas, sus conductas no verbales son: el contacto ocular directo, nivel de voz conversacional, habla fluida, gestos firmes, postura erecta, mensajes en primera persona, verbalizaciones positivas, respuestas directas a la situación y manos sueltas. Mientras que las conductas verbales son: “Pienso”, “Siento”, “Quiero”, “Hagamos”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas?” y “¿Qué te parece?” (Caballo, 1998).

El entrenamiento en asertividad tiene como objetivo principal aumentar en el individuo la capacidad para emitir respuestas asertivas. Este entrenamiento incluye la expresión de necesidades y emociones negativas así como la expresión de sentimientos positivos como el afecto. Esto promueve la reducción de manera significativa del estrés en las personas, de igual manera, este tipo de conductas

propiciará mayores recompensas tanto sociales como afectivas (Reynoso & Seligson, 2002). El entrenamiento asertivo consta de 6 pasos:

1. Externar sentimientos.
2. Empleo de expresiones faciales que acompañan a las emociones.
3. Puesta en práctica de la expresión de opiniones contrarias cuando se está en desacuerdo.
4. Empleo del pronombre "Yo".
5. Aprender a recibir elogios y alabanzas.
6. Práctica en improvisar.

Por último, cabe mencionar como Oblitas (2009) señala, que un afrontamiento eficaz debe incluir el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como conductuales, así como acciones psicoterapéuticas, un programa adecuado de actividades físicas/deportivas que reduzcan los efectos negativos del estrés, la evitación del consumo de sustancias nocivas, procurar mantener un régimen alimenticio balanceado conforme a las tablas de alimentación, horarios de sueño y descanso acordes con las actividades diarias, y ejercicios de relajación para disminuir la frecuencia cardiaca e incrementar los niveles de oxígeno en el cerebro.

Asimismo, Oblitas (2009) indica que aunado a los factores anteriores, un elemento primordial para el afrontamiento del estrés es la participación activa de la persona, es decir, al sujeto en primer lugar le corresponde reconocer cuál es la situación o situaciones específicas que percibe como demandantes, además, es indispensable que analice e identifique los síntomas producto de los eventos estresantes para, finalmente, comprender por qué una situación particular produce estrés. De esta manera, y conjugando las técnicas y estrategias ya mencionadas, es factible que el estrés no tenga repercusiones tan severas sobre los individuos.

MÉTODO

Participantes.

Para el desarrollo de habilidades de afrontamiento al estrés escolar en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, se llevó a cabo un taller titulado “para que el estrés no te maneje”. Los participantes fueron alumnos de dicha facultad, sin que existiera una forma de selección determinada.

Los participantes conocieron de la existencia del taller por medio de una difusión que se hizo a lo largo de la facultad, en la que se entregaron folletos informativos y se colocaron mesas de registro en donde, además, se explicaba a los alumnos interesados en qué consistirían este y otros talleres que se impartieron durante la V Jornada de Atención Psicológica en la Fes Acatlán.

Al taller “para que el estrés no te maneje” se inscribieron 45 personas de las diferentes carreras impartidas en la Fes, no obstante, al día programado para comenzar el taller asistieron 25 participantes. De estos 25 estudiantes al finalizar las sesiones acudieron únicamente 15, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 23 años de edad, siendo 10 de ellos mujeres y 5 hombres.

Es importante señalar que del total de asistentes (15), solamente 4 formaron parte del taller de principio a fin, por lo que estos son los únicos datos que se reportan en la sección de resultados cuantitativos. En el apartado de resultados cualitativos se consideran las aportaciones de todos los participantes y no sólo los cuatro reportados en la sección de datos cuantitativos.

La población total fue de estudiantes debido a que el estrés escolar se ha convertido en un tema recurrente entre alumnos de nivel universitario, afectando de manera significativa diversas áreas de la vida académica y personal de estos. Así, entre las consecuencias más comunes del estrés escolar se encuentran alteraciones fisiológicas, efectos sobre la salud y el bienestar físico y mental y, por último, efectos sobre el comportamiento y rendimiento escolar del estudiante (Muñoz, 2004).

Todos estos síntomas producto del estrés que viven día con día los alumnos debe ser, si bien no erradicado en su totalidad, si aminorado notoriamente para que la experiencia escolar del estudiante no se convierta en un constante obstáculo para el adecuado desempeño de sus actividades.

Comportamientos a modificar mediante la aplicación del taller

Las conductas base que se estudiaron y que se pretendieron modificar se relacionaron directamente con los comportamientos de afrontamiento del estrés escolar, de esta manera las conductas objeto de cambio fueron: estados prolongados de ansiedad, pensamientos distorsionados sobre ellos mismos y sobre el entorno, disminución en la toma de decisiones efectivas, bajo rendimiento escolar, dificultades para tomar decisiones, un nivel bajo de autoconcepto, inadecuada administración del tiempo y uso recurrente de conductas agresivas o pasivas en el entorno escolar. Para tener una idea clara del tipo de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento que empleaban los participantes, se empleó como instrumento de evaluación el inventario SISCO del estrés académico el cual se detalla a continuación.

Instrumento.

Para recabar información concerniente al nivel de estrés inicial de los participantes del taller, se empleó como base el inventario SISCO del estrés académico, el cual es autoadministrado y su aplicación dura aproximadamente 10 minutos. Se le realizaron modificaciones al inventario, excluyendo los dos primeros ítems de este debido a que el ítem número 1 es una pregunta dicotómica en la que se cuestiona la existencia de preocupación o ansiedad y en el ítem 2 se hace referencia al nivel de esta preocupación. De esta manera, en el entendido de que los participantes asistieron al taller debido al estrés que presentan, se omitieron dichos ítems.

De esta manera, el inventario quedó constituido por 29 ítems, en una escala tipo Likert (con valores que van del rango de “nunca” hasta “siempre”), ocho de estos ítems permitieron identificar la frecuencia con que las demandas del entorno son percibidas como estímulos estresores. Quince ítems permitieron observar la frecuencia con la que se presentan determinados síntomas o reacciones ante el factor estresante y, finalmente, seis ítems para dar cuenta de la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento ante el estrés (Barraza, 2007b). El instrumento cuenta con 5 tipos de respuesta, cada uno de ellas con un valor distinto, que va desde nunca (1), rara vez (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Observación participante. La observación participante es un método de observación mediante el cual el investigador está inmerso dentro de la situación que observa y, además, participa en ella. La participación de quien observa puede ser de distintas intensidades ya que va desde una participación pasiva hasta involucrarse de manera tal que desempeñe un papel definido en el campo de actuación (Heinemann, 2003). Para llevar a cabo el registro de las observaciones y la recolección de datos cualitativos, se utilizó el método narrativo en el cual se hicieron notas en donde se escribieron las impresiones de lo vivido y observado, así como los testimonios de los integrantes del taller.

Duración de la intervención.

El taller tuvo una duración de seis sesiones de dos horas cada una, se aplicó una sesión por semana. En total fueron seis semanas.

Escenario.

La aplicación del taller se llevo a cabo en un salón amplio de la Fes Acatlán, el cual contaba con un pizarrón blanco movable en el que se explicaron varios de los conceptos vistos a lo largo del taller, asimismo dicho espacio contaba con alrededor de 30 sillas negras para la comodidad de los participantes.

PROCEDIMIENTO

Planeación:

La elección del tema para el taller, se debió en gran medida al sondeo que se hizo a los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, ya que a partir de este se pudo observar que el estrés escolar era una de las necesidades más demandadas por la comunidad, así que se prosiguió a tomar el plan de intervención para esta problemática. En primer lugar se realizaron los objetivos de las seis sesiones, con la finalidad de estructurar de manera adecuada la intervención, fue conveniente realizarlo porque hay una gran variedad de técnicas para el afrontamiento de estrés, se tomaron las más significativas a juicio de las psicólogas y las que mejor se pudieran adaptar al estrés escolar; después se desarrollaron las actividades que se harían en cada sesión y finalmente fue la aplicación de ellas en el taller.

Actividades:

Sesión 1. Dentro de la primera sesión se llevó a cabo una presentación por parte de las psicólogas, indicando sus nombres, el nombre del taller y el objetivo de este. Así mismo, los participantes elaboraron gafetes para poder identificarse y realizaron una actividad de presentación en la que comentaron con sus compañeros sus gustos y aspectos desagradables tanto en el ámbito personal como en el escolar. Se aplicó el instrumento de evaluación, se dio una breve explicación del significado de estrés, sus tipos y fases y, por último, por medio de representaciones/actuaciones, los participantes identificaron situaciones estresantes en el ámbito escolar.

Sesión 2. Al inicio de la sesión 2 se revisó la tarea dejada con anterioridad, relacionada con el tema de autoestima el cual sería uno de los puntos a revisar en dicha sesión. Posteriormente, se les proporcionó a los participantes la definición de los conceptos de autoconcepto y autoestima; una vez terminada la breve explicación, los integrantes del taller realizaron una autoevaluación de su nivel de

autoestima para después ejecutar una actividad para su fortalecimiento denominada promoción de uno mismo.

El segundo tema a trabajar en esta sesión fue el de relajación, se realizaron dos modalidades de esta: el primero de ellos implicó solamente la concentración en la respiración y el segundo, aunado a la respiración, involucró la introducción de estímulos sonoros con la finalidad de que los alumnos apreciarán el hecho de que en ocasiones es inevitable evitar el ruido.

Sesión 3. Se revisaron en esta sesión dos temas. Solución de problemas y entrenamiento en autoinstrucciones. Se explicó de manera breve en qué consisten los dos entrenamientos y se procedió a la realización de las actividades. Para la técnica de solución de problemas se formaron equipos de acuerdo al número de asistentes, para que cada uno desarrollara una problemática, buscaran posibles alternativas e identificaran las posibles consecuencias de aplicar una u otra solución.

Las actividades concernientes al entrenamiento en autoinstrucciones comenzaron con un modelado por parte de una de las psicólogas de una situación escolar. Acto seguido, se solicitó azarosamente a un participante que siguiera las instrucciones dadas por las psicólogas, mientras que a un segundo participante se le pidió que se dijera las instrucciones él mismo pero en voz alta, un cuarto alumno las dijo en voz poco audible y, finalmente, un quinto participante solo actuaba sin decir nada.

Sesión 4. Después de exponer brevemente en qué consiste la administración del tiempo, se les solicitó a los participantes que a partir del horario que hicieron de tarea, jerarquizaran sus actividades de mayor a menor importancia y que en un nuevo horario las colocaran, anexando además autoreforzos o recompensas, actividades que disfruten y periodos de descanso entre sus actividades. Finalizada esta actividad, se explicaron y efectuaron las técnicas de detención del pensamiento y terapia racional emotiva conductual.

Para la primera técnica, detención del pensamiento, se hizo un ejercicio en el que el primer paso fue la realización del modelado de una situación, subsiguientemente por parejas, los participantes realizaron el ejercicio deteniendo su pensamiento y ayudando a su compañero a detener el suyo.

Por otro parte, la actividad de terapia racional emotiva conductual, consistió en que los integrantes del taller identificaran una circunstancia estresante, ellos la platicaron y describieron sus sentimientos y pensamientos ante dicha situación. La psicólogas apoyaron a los participantes que decidieron exponer su caso cuestionando sus pensamientos irracionales con preguntas como: “¿Qué consecuencias tuviste al sentir, pensar y actuar así a corto plazo?, ¿Y a largo plazo?, Si la misma situación o una similar volviese a ocurrir, ¿Cómo te gustaría sentirte?, ¿Cómo te gustaría actuar?, ¿Cómo te gustaría pensar? Y estos nuevos sentimientos, pensamientos y conductas ¿Qué resultados tendrán a corto y largo plazo? Partiendo de estas preguntas, los alumnos lograron buscaron un pensamiento alternativo y para finalizar la sesión comentaron su experiencia ante las técnicas vistas.

Sesión 5. En la sesión cinco se revisaron dos técnicas: entrenamiento en habilidades sociales y asertividad. Una de las actividades consistió en el lenguaje asertivo, en dicha actividad las psicólogas explicaron en qué consisten las respuestas agresivas, pasivas y asertivas. Posteriormente, se les pidió a los participantes que identificaran qué tipo de respuestas daban ante determinadas situaciones. A continuación, se formaron equipos de tres integrantes y ellos plantearon una situación escolar en la que se observaran las respuestas agresiva, pasiva o asertiva, posteriormente pasaron a representar su situación y los demás participantes identificaron quién interpretó el papel de agresivo, quién el de pasivo y quién el de asertivo.

Otra actividad que se llevó a cabo dentro de esta sesión fue la de escucha activa, se mencionó que los principales métodos para la escucha activa son la observación del interlocutor y el empleo del lenguaje no verbal ante lo cual la postura, el contacto visual, mostrar atención, los gestos de confirmación y el tono

de voz son muy importantes. Para que esto quedara más claro, se dividió al grupo en dos equipos y se realizó un juego en el que uno de los integrantes de cada equipo pasó a comunicarles algo a los miembros de su bando utilizando únicamente su expresión no verbal.

La última actividad ejecutada se denominó expresión de sentimientos de manera asertiva, para la cual se formaron parejas y cada integrante expresó a su compañero sus sentimientos haciéndolo de una manera asertiva y utilizando el pronombre “yo”. Al tiempo que el primer participante comunicaba su sentir, el otro imitó las gesticulaciones del primero para que este se diera cuenta de lo que expresaba no verbalmente. Pasados 5 minutos las psicólogas indicaron que hicieran cambio, es decir, el que escuchó e imitó fue el que comunicó sus sentimientos.

Sesión 6. En esta sesión se realizó una primera actividad en la que los participantes buscaron una piedra asemejándola metafóricamente con un problema no escolar que hayan tenido, la sostuvieron por algunos minutos y finalmente, manifestaron sus experiencias en torno a la actividad. En la segunda actividad, los participantes en equipos se pusieron de acuerdo para crear una situación que correspondiera a un tema relacionado con el estrés escolar y en base a todo lo visto a lo largo del taller ellos buscaron una solución a la circunstancia. Para concluir la sesión se aplicó el postest a los participantes que contestaron el pretest.

RESULTADOS

Cuantitativos

La tabla 1 muestra los resultados del puntaje total para el pre y pos-test, obtenidos por los cuatro participantes que tomaron en su totalidad las seis sesiones del taller.

Tabla 1.
Puntaje acumulado del pre y pos-test.

	Pre-test	Pos-test
Puntaje total	365	329

La tabla 2 muestra las diferencias entre los puntajes obtenidos en el pre-test y pos-test por cada uno de los participantes, resalta que en 3 de los casos los puntajes disminuyeron y en sólo uno de ellos aumento.

Tabla 2.
Diferencias de puntajes entre el pre y pos-test de los participantes.

Participantes	Pre-test	Pos-test	Diferencia
A	94	82	12
B	96	81	15
C	96	77	19
D	79	89	10*

Nota. *Aumento en el puntaje total de pre a pos-test

La tabla 3 presenta las medidas de tendencia central y de dispersión de los cuatro participantes que cubrieron todas las sesiones del taller, se dividen en pre-test y pos-test.

Tabla 3.
Medidas de tendencia central y dispersión obtenidas en el pre y pos-test.

	Moda	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
Pre-test	96	91.25	95	8.22	67.58
Pos-test	N/A	82.25	81.50	4.54	20.66

La tabla 4 presenta los resultados del pre y pos-test por categoría de análisis del instrumento, siendo la categoría de frecuencia de síntomas o reacciones la que presentó una mayor diferencia, mientras que la categoría de demandas del entorno fue la de menor diferencia. Asimismo, existe un incremento de 17 puntos en la categoría uso de estrategias de afrontamiento, por lo que probablemente se hayan modificado comportamientos relacionados con la forma en que los participantes enfrentan la situaciones de estrés escolar, sin embargo, no es posible atribuir a la ejecución del taller dicho cambio debido a que al aplicar la prueba t de Student para muestras relacionadas el resultado fue $t=1.480$ $p(<.05)$, por lo que no existen diferencias significativas en ambas pruebas.

Tabla 4.
Diferencias de pre y pos-test por categoría.

Categoría	Pre-test	Pos-test	Diferencia
Demandas del entorno	114	102	12
Frecuencia de síntomas o reacciones	178	138	40
Uso de estrategias de afrontamiento	73	90	17

La tabla 5 muestra las medidas de tendencia central y de dispersión de cada categoría en el pre y pos-test. Se puede observar que en la última categoría hay un aumento en las medidas de tendencia central, lo cual probablemente indique un cambio en el uso de estrategias de afrontamiento, sin embargo, como ya se mencionó anteriormente este incremento en los puntajes no puede atribuirse al taller. De igual manera, se aprecia que en las tres categorías las desviaciones estándar del pos-test se reducen en comparación al pre-test, esto puede estar señalando una mayor consistencia en las respuestas de los participantes.

Tabla 5.
Presenta las medidas de tendencia central y de dispersión de cada categoría en el pre-test.

Categoría	Mo		X		Med		D.E.		Varianza	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Demandas del entorno	25	27	28.5	25.5	26	26.5	5.74	2.38	33	5.66
Frecuencia de síntomas o reacciones	N/A		44.5	34.5	45	34.5	9.1	3.1	83.6	9.66
Uso de estrategias de afrontamiento	19	20	18.25	22	19	22	2.21	1.82	4.91	3.33

Cualitativos

Con base en las observaciones realizadas se obtuvieron 4 siguientes categorías.

Categoría 1

Estrés por el maestro: El comportamiento del profesor percibido por el alumno es identificado como una fuente de estrés, la interacción con el profesor puede resultarles a los participantes difícil, o no encuentran respuesta a sus peticiones.

Participante 1: "Siento estrés por la manera de trabajar del maestro y su carácter".

Participante 3: "Se me hace un poco difícil externarle mis dudas al profesor y esto me está generando estrés, debido a

que me cuesta trabajo relacionarme con él y siento que es un algo importante”

Participante 5: “Yo tengo problemas con una maestra en la manera como da la clase, porque habla muy quedito y lo peor es que hace examen de lo que expone en clase y esto me ha provocado que obtenga calificaciones bajas y eso me preocupa, he tratado de hablar con ella sobre esta cuestión, pero no hace nada al respecto”

Participante 7: “Yo me suelo sentir estresado por la manera que da clase el maestro y su carácter, y esto influye en gran parte en mi calificación”

Categoría 2

Estrés por la carga de trabajo: La acumulación de tareas o trabajos de una o varias asignaciones son percibidas con resultados negativos y con insuficiencia de tiempo para ser entregadas.

Participante 1: “La carga de trabajo me hace sentir estresada”.

Participante 2: “He tratado en lo posible de hacer un horario para que no me sature de trabajo, pero no he tenido buenos resultados, debido a que todos los días me dejan hacer varias cosas y esta situación me estresa bastante”.

Participante 3: “Me siento estresada debido a que tengo mucha carga de trabajo y lo peor es que te lo dejan de un día para otro, y esto me ha provocado que deje de hacer actividades que a mí me gustan”.

Participante 8: “Yo me presiono mucho por la entrega a tiempo de los trabajos, pero en algunas ocasiones no me alcanza el tiempo para hacerlos todos”.

Categoría 3

Estrés por los compañeros de equipo: Los participantes consideran que los compañeros no trabajan al mismo ritmo, que existen diferencias en la forma de entender y realizar el trabajo, y/o que la carga de trabajo no es equitativa.

Participante 2: “Me estresa la situación de trabajar en equipo, porque con las personas con las que trabajo no cooperan”.

Participante 3: “Si me preguntan a mí de trabajo en equipo, debo decir que en algunas ocasiones me he encontrado con buenos y malos, la mayoría han sido malos, a mí lo que me desespera o mejor dicho me estresa es que todo lo quieren dejar al final”.

Participante 5: “Me estresa la situación de trabajar en equipo, porque con las personas con las que trabajo no hacen nada, o luego le dan más prioridad a otras cuestiones que a nuestro trabajo o postergan la realización de este y es lo que me desespera de ellos”.

Participante 6: “Los trabajos en equipo para mí es un reverendo calvario, ya que siempre salgo peleando con mis compañeros, debido a que no compartimos ideas, quieren imponer como debemos de hacer el trabajo y lo peor del asunto es que yo al final termino haciendo todo”.

Categoría 4

Estrés por problemas personales: Los conflictos que se presentan fuera de la escuela influyen en el ámbito escolar, aunque estos no tengan relación

alguna con las demandas del entorno educativo, se perciben sus posibles consecuencias en su desempeño académico.

Participante 2: “Mis cuestiones personales está influyendo en que yo me sienta estresada en la escuela”.

Participante 3: “No puedo dejar a un lado mis problemas personales cuando me encuentro en la escuela y esto ha provocado que no preste atención a las clases por estar pensado mucho en la problemática y lo que más me frustra es que no pueda resolver esta problemática y que salga mal en la escuela”.

Participante 6: “Yo sí creo que los problemas personales si afectan mucho en el ámbito escolar, por estar pensando en un manera como solucionar esta cuestión, dejas a un lado los trabajos, exámenes, clases y esto a corto plazo tiene consecuencias, que es que tengas una baja o reprobatoria calificación al final del semestre”.

Participante 8: “Mis cuestiones personales están influyendo en que yo me sienta estresada en la escuela, debido a que no puedo concentrarme en mis trabajos y que no pueda terminarlos, esto me ha generado preocupación, tristeza y que me sienta mal conmigo misma, debido a las consecuencias que son poco alentadoras”.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Cuantitativos

Los resultados del inventario SISCO muestran una disminución en los puntajes totales de tres de los participantes (A, B y C) comparando el pre y pos-test, no obstante, en el participante D hubo un incremento en el pos-test de 10 puntos. Respecto a los puntajes por categoría, se puede observar que “demandas del entorno” presenta una diferencia de 12 puntos entre el pre y pos-test. De igual manera, en la categoría “frecuencia de síntomas o reacciones” se observa una diferencia de 40 puntos, siendo esta la que evidencia una mayor diferencia. Por último, en la categoría “uso de estrategias de afrontamiento”, se muestra una diferencia de 17 puntos comparando el pre y pos-test.

La categoría uso de estrategias de afrontamiento evidenció un aumento en los puntajes, esto puede indicar un cambio favorable en relación al uso de estrategias, no obstante, al analizar la definición que Castaño y León (2010) proponen acerca de este concepto, el cual señala que estos son “los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes”, se puede deducir, que los 17 puntos de diferencia entre el pre-test y pos-test podrían suponer la existencia de un cambio aunque no significativo pero también pueden señalar que el contexto o las situaciones experimentadas por los participantes se modificaron.

Por otro lado, los datos obtenidos para el pre y pos-test resultan homogéneos en ambos casos. Aunado a esto, en la categoría frecuencia de síntomas o reacciones, tanto la media como la desviación estándar, son las que resultan con mayor puntaje en relación al resto de las categorías, lo anterior probablemente se deba a la diversidad de los síntomas encontrados en el inventario. Asimismo, en la categoría frecuencia de síntomas o reacciones, se puede observar la mayor diferencia entre el pre y pos.-test con 40 puntos. Como menciona Muñoz (2004), las consecuencias del estrés pueden dividirse en efectos fisiológicos, efectos sobre la salud y el bienestar físico y mental y, por último,

efectos sobre el comportamiento y rendimiento escolar del estudiante. Es importante aclarar que el inventario empleado en la realización del taller contempla únicamente los aspectos fisiológicos, de salud, comportamentales y psicológicos, dejando de lado el rendimiento escolar.

Cualitativos

El análisis de los resultados cualitativos se expone a continuación.

Estrés por el maestro y por compañeros de equipo. Los participantes del taller concuerdan en que ciertas características del profesor como el carácter, la manera de trabajar o dar la clase (tono de voz) y la mala comunicación entre maestro y alumno son variables importantes para experimentar cierto grado de estrés. Se observa que los participantes cuentan con pocas habilidades de comunicación en este sentido, ya que a partir de sus comentarios, se puede apreciar que les resulta difícil hablar de sus inquietudes con el docente. De igual manera, en la categoría estrés por compañeros de equipo, los participantes refirieron que el tener que trabajar con compañeros y que estos no cumplan con las tareas pactadas para cada uno, que no se respeten los tiempos establecidos para la organización o la realización del trabajo y la existencia de la oposición de ideas entre integrantes, ocasiona que entre los participantes se presente cierto grado de estrés. Como se pudo observar, en estas categorías se evidenciaron dificultades de comunicación entre los participantes, respecto a esto, Peñafiel y Serrano (2010), mencionan que las habilidades sociales, dentro de ellas la comunicación eficaz, son un factor clave para el afrontamiento del estrés, ya que si la persona no puede expresar sus sentimientos o relacionarse con los demás esto lo puede orillar a experimentar elevados niveles de estrés o a no poder afrontar adecuadamente el estrés que ya experimenta.

Estrés por la carga de trabajo. Dentro de esta categoría se puede observar que el denominador común es la falta de tiempo para entregar trabajos a tareas escolares, esto produce a su vez que los participantes manifiesten que han experimentado estrés por la sobre carga de trabajo y en un caso específico,

porque el tiempo es insuficiente para llevar a cabo actividades recreativas. Lo anterior concuerda con una investigación realizada por García, Pérez, Pérez y Natividad (2012), en la que encontraron que los estresores más comunes son “la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas”, “exposición de trabajos en clase”, “la realización de exámenes” y “sobrecarga académica”.

En esta categoría se aprecia que las limitantes en el tiempo de entrega de los deberes escolares afecta de manera importante a los participantes, en este sentido, Alan Lakein (citado por Davis, McKay y Eshelman, 1982) afirma que una adecuada administración del tiempo es una herramienta eficaz que permite la adquisición de habilidades para el manejo de estrés escolar, esto cobra especial importancia debido a que los participantes señalaron estresarse ante la mala organización del tiempo, lo que repercutía en la excesiva carga de trabajo que solían tener a lo largo del semestre; es así que los elementos que componen la técnica de administración del tiempo, son de gran utilidad para superar circunstancias como las que ya sean mencionado.

Estrés por problemas personales. Una categoría de especial relevancia y que no está directamente relacionada con factores escolares, es la que corresponde a los problemas personales. Estos ocurren en casa, con familiares, amigos o pareja, conflictos de personalidad, económicos, etc. y se extrapolan en muchas ocasiones al campo educativo. Al preguntar a los participantes de qué manera los problemas personales afectan su rendimiento académico, señalaron que es muy difícil dejar a un lado dichos conflictos y concentrarse por completo en la escuela, asimismo, se coincide en que esta situación genera estrés al percibir que secundariamente los problemas personales afectan la calificación de los estudiantes. Guadarrama, Márquez, Mendoza, Veytia, Serrano y Ruiz (2010), señalan respecto a esto que los problemas personales pueden influir de manera significativa en la presencia de estrés en las personas, y en un bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes.

Martínez y Díaz (2007), por su parte indican que el estrés puede generarse no solo dentro del ámbito educativo, sino también en contextos o ambientes

externos en los que el estudiante se desenvuelve. Estos autores especifican que cualquier estresor ajeno a la institución educativa puede influir de manera directa y significativa en el ambiente escolar y en el rendimiento académico.

Por otra lado, al observar los resultados cualitativos de manera general, podría advertirse que se cumplió el objetivo del taller, el cual se asentaba en desarrollar habilidades de afrontamiento ante el estrés escolar en alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán; y efectivamente se puede observar un cambio, no obstante, al aplicar la prueba t de Student, se reconoció que estos cambios no son significativos, y por ello, no es posible relacionarlos directamente con la aplicación del taller.

CONCLUSIONES

Diversos autores (Lazarus y Folkman, citados por Paula, 2007) han mencionado que el estrés está estrechamente ligado a las percepciones e interpretaciones del individuo, es importante recalcar este hecho ya que muchas de las personas que experimentan o han experimentado algún grado de estrés, creen erróneamente que únicamente los sucesos externos a ellos, es decir, las situaciones, son los generadores de estrés escolar, laboral, familiar, etc. Sin embargo, lo cierto es que un mal estrés o distrés se origina en mayor medida en el interior del individuo, en sus pensamientos o en sus percepciones, en una baja autoconfianza, etc.

Es preciso recordar que el estrés escolar ha sido definido como una alteración a nivel fisiológico, orgánico, conductual o cognitivo ante diferentes sucesos, se reconoce que una de las principales variables que producen la presencia de estrés entre los estudiantes es la percepción o interpretación, a veces errónea, que se hace de los hechos.

Lo primordial para el manejo del estrés escolar es proveer al estudiante de nuevas habilidades conductuales y cognitivas tales como organización de tiempo, asertividad, habilidades sociales, modificación de pensamientos, entre otras, que le permitan salvaguardar además de lo escolar, lo que concierne a lo psicológico. De igual manera, es importante para el manejo del estrés que el estudiante pueda ajustar el tiempo que le dedica al descanso, a la actividad física y actividad intelectual, y que contemple la importancia de una nutrición y ejercicio balanceado llevado a cabo en horarios establecidos.

El estrés que día con día experimentan los estudiantes universitarios, no se debe tomar a la ligera, es imperativo que se desarrollen programas para prevenirlo o, en su defecto, para manejarlo ya que con esto los estudiantes estarán más capacitados para desafiar cualquier problema o situación que se les presente en el ámbito escolar o en cualquier otro contexto de su vida.

Por otra parte, es importante insistir en que sí se observaron cambios evidentes en tres de los cuatro participantes evaluados, sin embargo, como señala la prueba, estos no pueden ser atribuidos al taller, posiblemente por el tamaño tan reducido de la muestra, por esta razón, se recomienda que para futuras investigaciones se utilice una población más amplia y que se busque la seguridad de que estos participantes permanezcan de principio a fin en el taller; aunado a esto, también se recomienda que sea mayor el número de coordinadores, con el objetivo de que la atención sea personalizada y el manejo de grupo sea adecuado.

Finalmente, es importante señalar que las estrategias de afrontamiento, según Lazarus y Folkman (Paula, 2007) pueden dividirse en orientadas al problema y orientadas a la emoción. Sin embargo, el inventario SISCO señala únicamente estrategias dirigidas al problema, por lo que sería de gran utilidad emplear un instrumento en el que se abordaran los dos tipos de estrategias mencionadas por los autores y que se evalúen mayor número de síntomas o reacciones ante el estrés escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, J. (2011). *Gestión del estrés: Como entenderlo, cómo controlarlo y cómo sacarle provecho*. Barcelona, España: Bresca Editorial.

Ancer, L., Meza, C., Pompa, E.G., Torres, F. y Landero, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 16, 91-101.

Angelucci, L.T. (2006). Estrés: Aspectos básicos y su relación con la salud. En: G. Peña, Y. Cañoto y Z. Santalla (Eds.), *Una Introducción a la Psicología*, (pp.411-444). Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés.

Anguiano, S. (2011). Inoculación del estrés. En P. Valladares y A. Rentería (Eds.). *Psicoterapia cognitivo-conductual. Técnicas y procedimientos*, (pp. 211-237). UNAM, FES Iztacala.

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de educación*, 360, 533-556.

Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24 (1), 55-61.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación superior. *Universidad Pedagógica de Durango*, 4, 15-20.

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129.

Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista psicología científica.com* <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>.

Visitado: 8 de noviembre de 2014.

Barraza, A. (2007b). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Instrumentos de Investigación. Universidad Pedagógica de Durango*, 7, 89-93.

Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en estudiantes de licenciatura. *Psicogente*, 12 (22), 272-283.

Barraza, A., Martínez, J.L., Silva, J.T., Camargo, E. y Antuna, R. Estresores académicos y género. Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura, 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>. Visitado: 19 de octubre de 2014.

Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés escolar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3 (2), 65-82.

Buendía, J. y Mira, J.M. (1993). *Eventos vitales, afrontamiento y desarrollo. Un estudio sobre el estrés infantil*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Bravo, P.J. y Gortari, P. (2007). El estrés y sus efectos en el metabolismo y el aprendizaje. *Biotecnología*, 14, 65-76.

Bravo, C. y Valadez, A. (2011). *Solución de problemas. Psicoterapia cognitivo-conductual. Técnicas y procedimientos*, (pp. 89-128). UNAM, FES Iztacala.

Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Granada, España: Editorial Siglo XXI.

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.

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.

Caldera, J.F., Pulido, B.E. y Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología de Centro Universitario de los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.

Castaño, E.F. y León, B.L. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 245-257.

Coffin, N. y Salinas, J. (2011). Técnicas de relajación y meditación. En P. Valladares y A. Rentería (Eds.). *Psicoterapia cognitivo-conductual. Técnicas y procedimientos*, (pp. 1-27). UNAM, FES Iztacala.

Cooper, J., Worchel, S., Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thomson editores.

Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E. (1982). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona, España: Martínez Roca.

De Vicente, F. y Díaz, C. (2005). Efecto de la dominancia diádica sobre la indefensión aprendida. *Psicothema*, 17, 292-296.

Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de medicina. *Revista Humanidades Medicas*, 10 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000100007&script=sci_arttext. Visitado 17 de febrero 2015.

Duval, F., González, F. y Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 48(4), 307-318.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751.

Fuster, F. (2007). *Retos Laborales del nuevo milenio*. Madrid, España: Lulu.

Galán, S. y Camacho, E.J. (2012). *Estrés y Salud. Investigación Básica y Aplicada*. México: Manual Moderno.

Galvéz, J.F. (2005). Trastornos por estrés y sus repercusiones neuropsicoendocrinológicas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, (1), 77-100.

García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes noveles de ciencias de la salud*. Tesis doctoral publicada, Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional, Universidad de Málaga, España.

García, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.

Gil, F., León, J. y Jarana, L. (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Gil-Monte, P.R. (2010). Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral: la psicología de la salud ocupacional. *Información psicológica*, 100, 68-83.

González, J. (2006). *Manejo del estrés*. España: INNOVA.

González, J.L. Estrés, homeostasis y enfermedad. *Psicología Médica* 1994. <http://www.fodonto.uncu.edu.ar/upload/HOMEOSTASIS.pdf>. Visitado: 18 de octubre de 2014.

González, M.T. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23 (1), 7-18.

González, R., Fernández, R., González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151-158.

Guadarrama, R., Márquez, O., Mendoza, S., Veytia, M., Serrano, J. & Ruiz, J. (2010). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 15 (4), 1532-1547.

Gutiérrez, J.M. (1998). La promoción del eustrés. *Revista Electrónica de Psicología*: 2 (1), <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/617/59/>.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.

Hernández, J.M., Pozo, C. y Polo, A. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2, 159-172.

Hüther, G. (2012). *Biología del miedo. El estrés y los sentimientos*. Madrid, España: Plataforma Editorial.

Lozano, F., Rubio, E. & Pérez, M. (1999). Eficacia de la técnica de detención del pensamiento en diferentes trastornos psicopatológicos. *Psicología conductual*, 7 (3), 471-499.

Llaneza (2007). *Ergonomía y psicología aplicada. Manual para la formación del especialista*. Valladolid, España: Lex Nova.

Martín, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.

Martínez, E.S. y Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10 (2), 11-22.

Marty, M., Lavin, M., Figueroa, M., Larraín, D. y Cruz, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 43 (1), 25-32.

Montoya, L.P., Gutiérrez, JA., Toro, B.E., Briñón, M.A., Rosas, E. y Salazar, L.E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24 (1), 7-17.

Moscoso, M. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en psiconeuroinmunoendocrinología. *Liberabit*, 15 (2), 143-152.

Muñoz, F.J. (2004). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España: Universidad de Huelva.

Myers, D.G. (2006). *Psicología*. Buenos Aires, Madrid: Medica Panamericana.

Naranjo, M.L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 171-190.

Nava, C., Ollua, P., Vega, C.Z. y Soria, R. (2010). Inventario de Estrategias de Afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20 (2), 213-220.

Oblitas, L. (2009). *Psicología de la salud*. Distrito Federal, México: Cengage Learning.

Olivet, S.A. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. Tesis de licenciatura publicada, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

Orlandini, A. (1999). *El estrés: Qué es y cómo evitarlo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, F. (2007). *Vivir sin estrés*. Distrito Federal, México: Pax.

Paula, I. (2007). *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Peñafiel, E. y Serrano, C (2010). *Habilidades sociales*. Madrid, España: EDITEX.

Piemontesi, S.E., Heredia, D.E., Furlan, L.A., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28 (1), 89-96.

Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21 (1), 31-37.

Reynoso, L. & Seligson, I. (2002). *Psicología clínica de la salud: un enfoque conductual*. México: El Manual Moderno.

Román, C.A. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14 (2), 1-14.

Román, C.A., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Revista iberoamericana de educación*, 46 (7), 1-8.

Ruiz, J.M. (2010). Trauma y Memoria de la Guerra Civil y la Dictadura Franquista. En J. Aróstegui y S. Gálvez (Eds.), *Generaciones y memoria de la represión Franquista*, (pp. 139-180). Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 141-157.

Soriano, P y Olvera, J. (2011). Terapia Racional Emotiva-Conductual. En P. Valladares y A. Rentería (Eds.). *Psicoterapia cognitivo-conductual. Técnicas y procedimientos*. UNAM, FES Iztacala.165- 210.

Ticona, B.S., Paucar, G. y Llerena, G. Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento de en estudiantes de la Facultad de Enfermería 2010. *Revista Electrónica Cuatrimestral de enfermería*. <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/107181>.

Torres, A., Robert, A., Tejero, A., Boget. T. y Pérez, J. (2006). Indefensión aprendida y dependencia de sustancias. *Trastornos Adictivos*, 8, 168-175.

Trianes, M. (2002). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid, España: Narcea.

Verduzco, M. A., Gómez, E. L. y Durán, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción de estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud mental*, 27 (4), 18-25.

Vicencio, E. (1995). Estrés en el paciente quirúrgico. *Revista chilena de cirugía*, 47 (1), 99-102.

Yanes, J. (2008). *El control del estrés y el mecanismo del miedo*. Madrid, España: EDAF.

Anexo 1

INSTRUMENTO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
INVENTARIO DE ESTRÉS ACEDÉMICO (IEA)

Carrera:

Edad:

Sexo:

El propósito del cuestionario es conocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación superior en el ámbito escolar. Por lo cual te pedimos que lo respondas con toda franqueza.

Señala con qué frecuencia te inquietan las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer trabajos					
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					

Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas y de comportamiento, cuando estabas preocupado o nervioso.

Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia mayor necesidad de dormir					
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					
Conflicto o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

Señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causada la preocupación o el nerviosismo.

Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a si mismo					
La religiosidad (o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					