

14



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

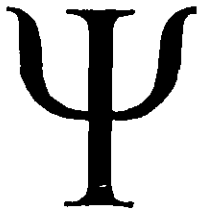
"UN ANALISIS DE LOS SUCESOS DE VIDA EN DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGIA PRESENTAN MARIA ELENA BRAVO BUSTAMANTE MARIA EMILIA VELASCO SODI

275 475

DIRECTORA: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO
ASESORA: DRA. AMADA AMPUDIA RUEDA



MEXICO, D. F.

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INDICE

No de página

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 ADOLESCENCIA

1.1 Historia y definiciones	1
1.2 Principales características de la adolescencia	4
1.3 Etapas de la adolescencia	14
1.4 Adolescencia actual (Modelo focal)	29

CAPÍTULO 2 ESTRÉS

2.1 Estrés y sociedad	37
2.2 Antecedentes del estudio del estrés	42
2.3 Historia y definiciones	43
2.4 Factores dentro del estudio del estrés	56
2.5 Evaluación cognoscitiva	70
2.6 Enfrentamiento	76

CAPÍTULO 3 ANTECEDENTES

3.1 Estrés y sucesos de vida	85
3.2 Aspectos relevantes en los sucesos de vida	98

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

4.1 Justificación	103
4.2 Planteamiento del problema	104
4.3 Objetivo general	104
4.4 Objetivos específicos	105
4.5 Definición de variables	106
4.6 Estudio	109
4.7 Hipótesis	111
4.8 Instrumentos	117
4.9 Material	117
4.10 Muestreo y Muestra	118
4.11 Criterios de inclusión y exclusión	118
4.12 Procedimiento	119

CAPÍTULO 5	RESULTADOS	
Resultados		129
CAPÍTULO 6	DISCUSION Y CONCLUSIONES	
Discusión y conclusiones		167
CAPÍTULO 7	LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	
Limitaciones y sugerencias		181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		185

Agradecimientos

A mi mamá

Quien con su amor y fortaleza logró sacar a su familia adelante, haciendo de nosotros sus hijos hombres y mujeres virtuosos y comprometidos. Gracias por enseñarnos con tu vida el valor más importante: el del amor.

A mi papá

Que desde arriba ha guiado cada paso de mi vida.

A mi esposo Ángel

Por el tiempo y amor compartido durante todos estos años y por la compañía y apoyo que he recibido de él en toda y cada una de las cosas que emprendo.

A mis hermanos:

Jacinta, quien con su cariño y alegría ha estado presente como un respaldo en todos y cada uno de los momentos de mi vida.

Pedro, quien con su ejemplo me ha enseñado el valor de la entrega y la responsabilidad.

Sebastián, quien con sus ideas y pensamientos ha roto esquemas de mi vida, marcándola de esta forma para siempre.

A mis abuelos

Quienes han sido ejemplos de amor y entrega.

A la familia Velasco Sodi

Antonio, Graciela, Pablo, Leonardo, Diego, Ana Francisca, Casandra y María Inés, quienes me han querido y apoyada igual que mis papás y mis hermanos.

A mis amigas

Por su cariño y compañía.

A María Elena

Porque sin su cariño, paciencia y trabajo, este documento nunca se hubiera realizado.

A Emilia y Consuelo

Quienes nos apoyaron enormemente en todos los momentos de la investigación, y nos motivaron cariñosamente a seguir adelante.

A todos gracias.

María Emilia Velasco Sodi

A Dios

Que me da todos los días la posibilidad para crecer con salud, amor y amistad.

A mi mamá

Quien no solo me dio la vida sino ha sido la mejor amiga, guía y madre y me ha demostrado todo su cariño, ternura, apoyo y amor, agradeciéndole hoy todo lo que soy.

A mi papá

Por darme las herramientas para ser alguien en la vida y por enseñarme el valor del trabajo, la persistencia y la responsabilidad.

A Francisco

Por enseñarme que hay que entregarse en todo lo que uno emprende dando lo mejor de uno mismo y por ser un gran amigo y ejemplo a seguir.

A Rosario

Por enseñarme que para obtener algo hay que luchar por ello con todo lo que tenemos.

A mis abuelos, paco y paco

Quienes son el pilar de una familia maravillosa, donde reinan valores tan importantes como el amor y la armonía.

A Marcela, Flor, Lucero y Malena por estar siempre conmigo en el proceso de *convertirnos en mujeres* y por enseñarme el gran poder y valor de la amistad.

A mis amigas y amigos

Emilia, Alina, Chito, David, Ma. Fer, Gerardo, Jose Miguel, Alex, Liza, Carlos, Etziguery, por estar siempre haciendo de cada momento algo *inolvidable* y muy especial.

A Ja

Por motivarme a dar lo mejor de mí para poder ser una buena profesionalista y por tu compañía y apoyo.

A Mimi y Consuelo,

Por toda su ayuda, comprensión y paciencia y por motivarnos siempre a querer ser mejores

Gracias a todos
Ma. Elena Bravo B

A la Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo, por sus conocimientos, apoyo y comprensión durante todo el proceso de la investigación.

A la Mtra. Consuelo Durán quien con su paciencia, cariño y conocimientos fue una gran ayuda.

A la Dra. Amada Ampudia, por sus valiosos comentarios y por mostrarse siempre en buena disposición.

A los sinodales: Dra. Marcia Olga Morales, Mtro. Samuel Jurado, Mtra. Fayne Esquivel por todo el apoyo brindado, por sus valiosas ideas y comentarios que complementaron y enriquecieron el presente trabajo.

**La realización del presente trabajo fue posible gracias al apoyo del proyecto
CONACYT No 27527H (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).**

RESUMEN

Adolescencia y estrés son temas que durante largo tiempo se han investigado en la psicología; generalmente en forma separada y sin embargo son pocos los estudios que tratan las implicaciones de uno sobre otro. Es por esto que el objetivo de esta investigación fue estudiar, cómo las experiencias estresantes que se encuentran en el medio ambiente son vividas y percibidas por los individuos que cruzan por el periodo adolescente.

La presente investigación se conforma de dos estudios, en el primero se trato de conseguir la validez del Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescentes (Lucio, Ampudia y Durán, 1996) con ayuda de 30 jueces (psicólogos, educadores y maestros). Logrando obtener únicamente porcentajes de acuerdo entre ellos con relación a la carga (ya fuera esta una carga positiva o negativa) y áreas de los reactivos (se ubicó el contenido de cada reactivo conformando un total de 8 áreas).

En un segundo estudio se compararon 2 grupos formados a partir de características sociodemográficas particulares (sexo, edad, nivel escolar y nivel socioeconómico) y se identificaron diferencias en cuanto a la ocurrencia y evaluación de experiencias estresantes.

Para esto se utilizó una muestra de 1071 adolescentes hombres y mujeres, con edades entre 13 y 18 años que cursaban un nivel escolar medio y medio superior y pertenecientes a un nivel socioeconómico alto o bajo, a los que se les aplicó el cuestionario anterior. Para ver si existían diferencias se utilizó la prueba t y el análisis de varianza. En los resultados se encontró que entre algunas características existían diferencias significativas y se identificaron cuatro factores predisponentes de estrés en los adolescentes.

INTRODUCCIÓN

A través de la historia, el ser humano se ha preocupado enormemente por estudiar los estados de salud enfermedad del individuo, enfocándose principalmente a las causas y efectos de cada uno de estos.

En psicología el estudio por las causas y efectos de la salud y enfermedad mental ha sido más difícil que en disciplinas como la medicina y la biología, ya que hay que tomar en cuenta al individuo como un ser inmerso en un contexto biopsicosocial en el que interactúan un sinnúmero de factores.

Los estudios psicológicos dirigidos a conocer y determinar la etiología y epidemiología de las diferentes patologías han abordado un sinnúmero de factores biológicos, emocionales y ambientales que pudieran ayudar a aclarar la vulnerabilidad que presentan ciertos individuos para adquirir y/o desarrollar ciertas enfermedades.

Uno de los factores que más se ha estudiado en las últimas décadas de este siglo es el estrés. Este ha sido abordado a partir de diversas disciplinas científicas y corrientes metodológicas, lo que ha hecho del tema algo controvertido y en ocasiones confuso.

Cuando el término estrés y el interés por este surge en el estudio de la psicología, ya venía "contaminado" por interpretaciones de otras muchas disciplinas en donde era visto como agente causal de..... o como consecuencia de....., y no es hasta la década de los 80's cuando se le considera como un término donde intervienen causas, mediadores y consecuencias (Pearlin y col, 1981), este cambio de visión del estrés junto con la introducción de la idea de individualidad en el proceso de estrés,

a partir de la evaluación cognoscitiva que realizan los individuos de éste, da la oportunidad de tener una concepción más clara para su estudio.

Dentro de las teorías que toman como base las dos hipótesis anteriormente mencionadas se encuentra la de Lazarus y col (1984, 1989, 1986 y 1991) y es con base en esta teoría del estrés que las autoras de la presente investigación deciden medir el estrés de individuos adolescentes a través de sucesos de vida estresantes y la evaluación cognoscitiva que los individuos hacen de ellos.

Tomando en cuenta que el ser humano forma parte de un contexto que lo va formando y que el individuo no se relaciona con el mundo externo de manera determinada, sino según la interpretación que hace de su ambiente y de las contrariedades y problemas que se le presentan y que esta interacción cambia dependiendo de ciertas características sociodemográficas y de desarrollo del individuo. Es considerando lo anterior que para la presente investigación se toman como principales variables el sexo, edad, el nivel escolar y el nivel socioeconómico con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los efectos del estrés en adolescentes con diferentes características bajo la hipótesis de que existen diferencias tanto en la ocurrencia como en la evaluación cognoscitiva en individuos adolescentes con distintas edades, sexo, escolaridad, y nivel socioeconómico. El análisis de las diferencias se realiza por medio de la aplicación de pruebas estadísticas a las respuestas de los individuos al cuestionario de sucesos de vida para adolescentes (Lucio, Ampudia y Durán, 1996).

Para lograr los fines planteados, este estudio se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo se hace una breve revisión bibliográfica sobre la adolescencia que abarca historia y definiciones, principales características y etapas, estas dos últimas tratadas a partir de un enfoque psicoanalítico, cerrando con el modelo focal que habla de la adolescencia en la actualidad.

En el segundo capítulo se describe y analiza el concepto de estrés a partir de diferentes definiciones, los factores más importantes dentro de su estudio y por último se explican y analizan los factores que componen el proceso.

El tercer capítulo de antecedentes de sucesos de vida, brinda una semblanza de los diferentes estudios realizados sobre estrés a partir de estudios de sucesos de vida y profundiza y analiza los resultados de los diferentes estudios de este tipo realizados con adolescentes.

El cuarto capítulo explica y profundiza en el problema y las razones de investigación, se establecen los objetivos, la importancia de la investigación en el campo de la psicología clínica y de la salud mental y se presentan los lineamientos metodológicos esenciales que abarcan esta investigación como son: definición de variables, tipo de estudio, la muestra, descripción de los instrumentos, etc. Además se hace hincapié en el apartado sobre validez del cuestionario, con un primer estudio sobre validez por jueces.

En el quinto capítulo se describen y analizan los resultados obtenidos en la *aplicación de las pruebas (validez por jueces y cuestionario de sucesos de vida)* a las respuestas dadas por los sujetos según la ocurrencia y el tipo de evaluación cognoscitiva en los diferentes grupos según las características sociodemográficas.

En el sexto capítulo se discuten los resultados de los análisis estadísticos a partir de las perspectivas teóricas expuestas en los capítulos anteriores. Así mismo se presentan las conclusiones a las cuales llegan las autoras.

Por último en el séptimo capítulo se discuten y analizan las limitaciones que las autoras consideran que tiene la investigación, mismas para las que se dan sugerencias para futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

ADOLESCENCIA.

1.1 HISTORIA Y DEFINICIONES

Para comenzar con el segundo capítulo de adolescencia, es necesario mencionar que no pretendemos realizar una revisión exhaustiva de esta etapa, sino proponer un marco general de lo que ésta significa en el desarrollo del individuo y ver como sus características específicas son factores importantes en la vulnerabilidad del individuo hacia el estrés.

La etapa de la adolescencia en el desarrollo humano es hoy en día un rompecabezas como lo fue 20, 40 ó 60 años atrás (Coleman, 1993), es por esto que para lograr una visión más completa de esta etapa de la vida hemos decidido incluir en esta revisión 2 teorías que se complementan, la psicoanalítica y el modelo focal.

Pero retomando un poco la historia, desde la antigua Grecia importantes pensadores como Platón y Aristóteles se preocuparon por las características que desde ese entonces presentaban los individuos al final de la infancia, sin embargo es hasta 1904 que aparece por primera vez el término adolescencia como un período distinto y único del desarrollo humano. Los principales sucesos que permitieron que esta etapa se reconociera y tuviera un estudio científico fueron los avances en la medicina que dieron paso a una disminución en la mortandad infantil y adulta. Es así como lograr un mayor promedio de vida en la población, da lugar al estudio de cada una de las etapas del desarrollo por las que atraviesa un individuo.

El término adolescencia proviene de la palabra latina *adolescere*: ad “a, hacia” + *olescere* “forma incoactiva de *olere* = crecer” que significa “crecer hacia la madurez” este es un período de transición entre la niñez y la adultez, que se extiende

desde el momento en el que dentro del individuo se gestan los cambios puberales hasta que alcanza la madurez adulta (Aberastury y Knobel 1994). El término adolescencia se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 18 años de edad (Hurlock, 1994).

Uno de los primeros estudiosos del período adolescente del desarrollo, fue el psicólogo G. Stanley Hall quien en 1904 (cit. González-Forteza, 1996) describió el desarrollo sexual, social, intelectual y emocional de los adolescentes. El punto de vista de Hall se caracteriza principalmente por la tensión y la aflicción que vive el individuo durante esta etapa. Esta teoría ha sido defendida por diferentes aproximaciones dentro de ellos el psicoanálisis.

Por otro lado estas mismas ideas han sido criticadas por distintos autores dentro de ellos Bandura (cit. en McKinney, Fitzgerald, y Strommen, 1982), quién en 1964 sostiene que es un mito el pensar que la adolescencia es necesariamente un período tormentoso, este teórico afirma que son los adultos (con una interpretación exagerada de la vida adolescente) y los medios masivos de comunicación quienes han dramatizado esta etapa y probablemente hayan logrado que los adolescentes mismos se estén adaptando a un patrón que ha sido elaborado por una sociedad adulta. Por otro lado existen otros autores como Olvirch (cit. en Kavsek y Sieffge-Krenke, 1996) quien 1990 considera que la adolescencia es solamente un período de transición, en que el adolescente es capaz de influir activamente en su propio desarrollo. Anthony 1969, (cit. en McKinney y col, 1982) opina que tanto las reacciones de los adultos como las de los propios adolescentes son reacciones estereotipadas que se han ido formando alrededor de esta etapa, y menciona algunos de los estereotipos como la visión de que el adolescente es un objeto peligroso y en peligro, un objeto sexual, o un objeto sin remedio, un individuo inadaptado o un objeto de envidia. Todos estos planteamientos y estereotipos, agravan la situación ya

que son los que hacen de espejo a los ojos del adolescente y reflejan una imagen que el joven puede ir aceptando poco a poco como genuina.

Es debido a lo anterior que cada perspectiva adoptara distintas posiciones como: Mead en 1928 (en González-Forteza, 1992) desde la perspectiva culturalista, señala que los determinantes culturales tienen una gran importancia en el surgimiento y desarrollo de la adolescencia. Describe el proceso de asunción de roles adultos en niños sin experimentar la inevitable turbulencia emocional concomitante a los cambios biológicos de la pubertad, señalados anteriormente por Hall.

1938.- Benedict, (cit en González-Forteza 1992, 1996) desde la perspectiva antropológica, señala que la interpretación cultural de la adolescencia prevalece en el pensamiento actual.

1963.- Erikson, enfatiza el aspecto conductual reflejado en el esquema de las 8 crisis psicosociales del ser humano, en donde la etapa de adolescencia se caracteriza por el establecimiento de la identidad versus la confusión de roles.

En la cultura occidental, la adolescencia parece ser una etapa matizada por la discontinuidad en la asunción y adjudicación de roles psicosociales puesto que el adolescente ya no es solo niño y todavía no es del todo adulto.

1971.- Havighurst (cit en González-Forteza 1992, 1996), define a la adolescencia como un período crítico del desarrollo del hombre, pues involucra negociación de demandas internas y externas, biológicas, psicológicas y sociales.

Algunos de los principales logros de la adolescencia identificados por este autor en 1971 son:

- establecimiento de relaciones interpersonales con ambos sexos 11 - 15.5 años.
- definición del rol social masculino o femenino 11 - 16.5 años.
- aceptación psíquica de la imagen corporal 11 - 17.5 años.
- adquisición de normas éticas como guía de conducta 13 - 22 ó +.
- desarrollo de estrategias y respuestas conceptuales y prácticas para la solución de problemas 12 - 17 años.

Knobel, (1994) otro teórico de la corriente psicoanalítica define a la adolescencia como “la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofisiológicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil”.

1.2 PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA.

Debido a la ambigüedad de la propia etapa y a las diferencias individuales de los adolescentes no podemos afirmar la verdad absoluta de los supuestos antes mencionados, sin embargo podemos decir que la segunda década de la vida de los individuos se caracteriza por una continua búsqueda del papel que habrá de desempeñar en sociedad, es decir es un período durante el cual el individuo establece su propia identidad, esta búsqueda incluye lograr el sentimiento de independencia con respecto a los padres, adquirir las actitudes sociales que se requieren de todo adulto joven, lograr un sentido de sí mismo como de una persona que cuenta con su propio valor, desarrollar las habilidades académicas y vocacionales necesarias, adaptarse a un físico que está cambiando rápidamente y al

desarrollo sexual y asimilar un conjunto de normas y valores internalizados que le servirán de guías.

El comienzo de esta etapa adolescente se da con la pubertad, etapa que únicamente se refiere a los cambios y maduración física, es decir cuando los órganos reproductores maduran y comienzan a funcionar, lo cual es un suceso biológico que va a dar la posibilidad física y real de reproducción. Los impulsos instintivos se intensifican y se va a desarrollar este proceso hasta que se establezca una identidad sexual apropiada (Blos, 1971).

Hurlock (1994) considera que los cambios puberales requieren cerca de 4 años para completarse y durante este tiempo se distinguen 3 etapas por las que atraviesa el individuo que son:

- 1- la etapa prepubescente, comienza con una transformación del cuerpo debido a la maduración de los sistemas reproductores donde van a aparecer las características sexuales primarias y secundarias. Las primarias son los cambios que se dan dentro y fuera de los órganos sexuales como en la mujer los ovarios, vagina, útero; y en el hombre, los testículos, pene, glándula prostática y vesículas seminales. Y las características secundarias son todos los cambios externos que se observan en el cuerpo, como el crecimiento de senos, el crecimiento de la caja torácica en el varón, el crecimiento de vello púbico, en cara, axilas y cuerpo, el cambio de voz etc...
- 2- La etapa pubescente, es cuando se producen las células sexuales en los órganos respectivos, pero todavía son incompletas las transformaciones físicas.
- 3- La etapa postpubescente que es cuando los órganos sexuales funcionan de una manera madura y el cuerpo alcanza el tamaño y la conformación pertinentes.

Todos estos cambios van a producir sensaciones y emociones orgánicas placenteras que van a formar cambios en el yo psicológico del adolescente quién tendrá que responder tanto a fuerzas internas como externas lo cual provocará inconsistencias en el estado de ánimo. Es por esta razón que el adolescente no solo se va a ver afectado por los cambios físicos que requieren de una adaptación de las pautas de conducta y a los nuevos intereses, ajustes personales y sociales, sino también por cambios a un nivel psicológico que derivan en especial de expectativas sociales respecto de actitudes y conductas maduras cuando el adolescente alcanza la dimensión y conformación del adulto.

La normalidad del adolescente dista mucho de lo que se considera normal para el adulto. La normalidad no es fácil de establecer pues varía en relación con el medio socioeconómico, político y cultural. Esta se establece sobre las pautas de adaptación al medio y la capacidad de utilizar los dispositivos existentes para el logro de las satisfacciones básicas del individuo (Aberastury y Knobel, 1994).

La estabilización de la personalidad se logra únicamente al pasar por un cierto grado de conducta "patológica" que debemos considerar inherente a la evolución normal. Con base en esto podemos decir que las modificaciones que sufre el medio ambiente junto con la necesidad de elaborar cambios internos (duelos), son los que determinan la expresión de la normal anormalidad de la adolescencia y que en ocasiones obligan al adolescente a recurrir frecuentemente a procesos psicopatológicos.

Ana Freud (1993), dice que es difícil señalar el límite entre lo normal y lo patológico en este período, pues todo es normal, la conmoción, el desajuste, la ambivalencia, etc. y sería anormal que existiera un equilibrio estable durante este proceso.

El síndrome de la adolescencia normal que sugieren Aberastury y Knobel en 1994, surge de la relación individuo - entorno y se define como una etapa semipatológica

de desequilibrio e inestabilidad externa. Este síndrome se caracteriza por poseer la siguiente sintomatología:

- 1.- *Búsqueda de sí mismo y de la identidad.*
- 2.- *Tendencia grupal.*
- 3.- *Necesidad de intelectualizar y fantasear.*
- 4.- *Crisis religiosas.*
- 5.- *Desubicación temporal.*
- 6.- *Evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad.*
- 7.- *Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta.*
- 8.- *Fluctuaciones en el humor y estados de ánimo.*
- 9.- *Duelo por el cuerpo infantil.*
- 10.- *Duelo por la identidad y por el rol infantil.*
- 11.- *Duelo por los padres de la infancia.*

Los cuales se podrán identificar en los planteamientos que se estudiarán con posterioridad, sin embargo los últimos tres puntos se ampliarán un poco a continuación por ser de relevancia dentro de este estudio.

Duelo por el cuerpo infantil:

Para poder elaborar este duelo el adolescente debe aceptar dos pérdidas: a.- la de su cuerpo de niño cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios lo que impone un nuevo estatus y; b.- la aceptación de la genitalidad con la aparición de la menstruación y el semen lo que define el rol sexual y de género e implica el abandono de la fantasía infantil del doble sexo.

El adolescente vive la pérdida de su cuerpo infantil con una mente aún infantil y un cuerpo que se va haciendo adulto, esto crea un sentimiento de impotencia que se lleva al plano del pensamiento y provoca un manejo omnipotente de la realidad externa.

La contradicción mente infantil - cuerpo adulto produce una despersonalización en donde los objetos reales se sustituyen por lo conceptual y simbólico. Esta despersonalización permite que el adolescente no se comprometa en las relaciones objetales y explica la labilidad y fugacidad de estas.

Es importante tomar en cuenta este duelo pues provoca en el adolescente numerosos sentimientos y emociones dentro de los que podemos identificar, el miedo ante la presencia de un cambio físico al que no se está acostumbrado y todas las responsabilidades que este implica, la impotencia de no poder controlarlo, la rebeldía al no querer desprenderse de las cosas infantiles y la falta de involucramiento emocional que lleva al adolescente a comprometerse con el exterior únicamente como entidad pensante.

Duelo por la identidad y el rol infantil:

Con las modificaciones en el cuerpo se sigue la estructuración de un nuevo yo corporal, la búsqueda de una identidad y el cumplimiento de nuevos roles, esto implica dejar de ser a través de los padres para llegar a ser él mismo, lo que implica una nueva relación con el mundo exterior.

En la adolescencia se da una confusión de roles pues no se puede seguir siendo igual, por ejemplo no puede seguir en la dependencia absoluta ni puede saltar a la independencia total.

Esto lo podemos explicar con un pequeño ejemplo; el adolescente es como un niño que está aprendiendo a andar en bicicleta por lo que si se le suelta totalmente cuando aún no está preparado puede caerse y golpearse fuertemente, pero si por el otro lado no se le suelta no existe la posibilidad de que aprenda a andar en bicicleta.

Otra característica de este proceso de duelo es el refugio de grandiosidad en las fantasías y mentiras, las cuales tienen la finalidad de satisfacer lo que en realidad no se puede lograr.

Para que el adolescente logre definir su nuevo papel en el mundo y logre la independencia se requieren permanentes ensayos, pérdidas y recuperaciones.

Duelo por los padres de la infancia:

Este tercer duelo se vive tanto de los hijos a los padres, como de los padres a los hijos, y esto es lo que lo hace más difícil. Los padres por un lado no aceptan los cambios que son evidentes en sus hijos por miedo a perderlos y por otro lado el adolescente quiere tener a sus padres protectores y controladores, pero exigen independencia y libertad, estas contradicciones tanto en los adolescentes como en los padres provocan el rompimiento de la comunicación y el rompimiento con los padres internalizados.

La imagen idealizada de los padres le estorba al adolescente en su proceso de crecimiento, pues implica dependencia y sometimiento y esto vuelve confusa la realidad externa de quiénes son, quiénes creían que eran y lo que desearían que fueran. Lo cual conduce a refugiarse en el aislamiento para poder lograr cierto orden.

En lo que se refiere a Piaget (1972) todos estos cambios internos como la maduración de las estructuras cerebrales y externos como la posibilidad de socialización se combinan para producir la madurez cognoscitiva, que implica que el pensamiento concreto del infante se transforme en un pensamiento formal o hipotético deductivo, es decir llevan al adolescente a renunciar a su condición de niño y le permiten intelectualizar. Este nuevo pensamiento le exige al adolescente una lógica formal, es decir, este ya no piensa en términos de la situación concreta sino de lo que *puede ser verdad*; "qué pasaría sí.....", lo que va a sacudir la

concepción que el adolescente tiene de sí mismo y del mundo que lo rodea. Ahora siente que debe planificar su vida, controlar los cambios y adaptar el mundo externo a sus necesidades imperiosas.

Esta nueva habilidad para pensar en abstracto, va a abrir muchas puertas a los adolescentes ya que analizan, escriben y crean teorías políticas, filosóficas y estéticas en las que se plantean una reorganización social en donde la sociedad será como ellos consideran que esta debe ser. Nacen nuevos ideales, se acepta la realidad, el “sí” y el “no” y se deja a un lado el “como si”, y se forma un sistema de ideas y teorías que sirven para aferrarse y descargar la ansiedad de los conflictos.

También el desarrollo de este pensamiento hace que el adolescente cuestione y ponga en duda los fundamentos religiosos en lo que antes creía y es durante esta etapa que oscila entre el misticismo y ateísmo extremo, para al final decidirse y elegir alguna opción intermedia.

Durante esta etapa también se da un egocentrismo del pensamiento, ya que el adolescente pierde el sentido de lo que es real y creen que el *pensar algo hace que suceda*, lo cual en el desarrollo de la adolescencia concluye con una “objetividad” o descentración, que se logra cuando pueden plantear sus teorías e ideas e intercambiar perspectivas.

El joven cuenta con la “libre actividad de reflexión espontánea”, lo que le permite reflexionar sobre su propio pensamiento, que lo obliga a una reestructuración de su personalidad. Esta etapa es la última del desarrollo cognoscitivo, en donde se logra un equilibrio perfecto ya que todo conocimiento se relaciona con otro convirtiéndolo en infinito.

Durante la adolescencia emerge la autoconciencia y en las niñas se conoce que se da más por lo que se ha hipotetizado que la adolescencia es un período de desarrollo más estresante para las mujeres en un comienzo ya que se cuestionan demasiadas cosas y tienden a evaluar más negativamente lo que les ocurre Hops, Sherman, y Biglan (cit en Allgood-Merten y Lewinson, 1990).

Como resultado de intereses y actitudes modificados que acompañan a la maduración sexual e intelectual, se desarrollan en la adolescencia ciertos tipos de conducta social. Las más comunes son: interés en la actividad heterosexual; marcada conformidad a los ideales, normas, principios y patrones de conducta del grupo de pares; un fuerte deseo de obtener aprobación y atención social; resistencia a la autoridad adulta; el deseo de ayudar a otros; perjuicio y discriminación; y competencia social o facilidad de tratar con la gente y de actuar en situaciones sociales.

El adolescente debe enfrentar un sin número de condiciones que le hacen difícil pasar a una conducta propia del adulto, ya que debe cambiar toda la estructura social de su vida, lo que incluye cambios sociales con los cuales está identificado, las clases de amigos, los tipos de líderes que elige y cambios en sus actitudes y conductas.

Los agrupamientos sociales de los adolescentes van a satisfacer ciertas necesidades dentro de la vida de estos, pues son fuente de afecto, simpatía y entendimiento. El adolescente se siente cómodo de relacionarse con personas que experimentan los mismos cambios que ellos sufren y que conllevan un comportamiento opuesto al de los padres, lo que permite que determinen una identidad distinta a la de la relación parental. Pues al haber cambiado la relación con sus padres, buscan intimidad y confianza de las relaciones de amistad que llenen el vacío de la relación parental.

El adolescente va a recurrir a la uniformidad con el grupo de amigos, que es una forma defensiva, donde consigue seguridad y estima personal, el grupo refuerza los cambios de su yo adolescente hacia una nueva identidad y es también el lugar en donde el adolescente deposita sus responsabilidades, obligaciones y compromisos liberándolo de angustias y miedos, por lo que a consecuencia de esto los adultos los ven como faltos de carácter y desconsiderados.

Se ha encontrado en diferentes estudios de género diferencias donde las mujeres sienten demasiado necesarios todos los aspectos sociales, se preocupan más por su apariencia y tienden a exagerar más las cosas y a ser más negativas que los hombres, lo cual puede traer consecuencias poco alentadoras para ellas, sin embargo también buscan mucho más el apoyo social, de amigos con quienes poder platicar sus problemas, de los padres etc. Lo cual los hombres rara vez realizan.

Cuando se modifican los conceptos de los roles familiares, como ocurre cuando el hijo crece y establece contactos sociales más amplios, los cambios tienden a crear fricciones entre el adolescente y los miembros de su familia, cuya apariencia, intereses, valores y conducta no coinciden con sus conceptos de lo que debe ser. Cuanto menos reales son los conceptos del adolescente sobre los roles familiares, más perjudiciales serán para el establecimiento de una buena atmósfera familiar.

La relación que se da entre padres e hijos durante esta época es un tanto difícil, ya que el adolescente tiende a rechazar los valores paternos y a favorecer los de sus pares. Por lo que comienza una batalla, que se realiza mediante diversos métodos, ya sea demostrando indiferencia, restando importancia a través de una actitud de menosprecio, por insolencia y rebeldía contra las creencias que antes compartían, y todo esto para demostrar que no los necesita.

El verdadero conflicto es el tratar de romper con sus padres para conocer la dependencia que existe hacia ellos, el adolescente necesita encontrar su propia identidad por lo que esta situación es tanto saludable como sana. Sin embargo para los padres es también difícil dejar ir a los hijos. En realidad los conflictos que se suscitan entre ellos son de poca relevancia, como conflictos sobre la apariencia personal, las tareas familiares, la puntualidad, etc y reflejan esta búsqueda de independencia.

Blos (1971), dice que durante los procesos de separación-individuación, los adolescentes se separan emocionalmente o se distancian de los orígenes familiares y establecen un nuevo sentido de sí, gracias a la interacción con sus pares.

Aberastury y Knobel (1994) hablan de tres exigencias básicas que los adolescente hacen a sus padres: a) la libertad en salidas y horarios, b) libertad de defender una ideología c) libertad de vivir un amor y un trabajo.

Burke y Weir 1978, 1979 (cit en Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett, 1990). y col, 1990) reportaron que el bienestar psicológico de los adolescentes se facilita por la satisfacción del apoyo emocional de ambos, padres y pares. Ya que el calor parental sigue relacionándose positivamente con el ajuste óptimo y las peleas y poca comunicación se asocia con un pobre desarrollo. Una buena relación con los padres le permite al joven desarrollar recursos que son necesarios para que enfrente lo que le traiga la vida (Wagner, Cohen y Brook, 1996).

La adaptación de la adolescencia temprana a los muchos cambios del desarrollo puede facilitarse por una gran comunicación de sus emociones con los amigos y con los padres (Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett, 1990).

En general se ha encontrado que la relación con los padres se da más en los adolescentes tempranos (12 años) y los adolescentes medios (15 años) se acercan más a sus pares. (Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett, 1990). Esto se puede deber a que los adolescentes prefieren confiar sus cosas a las personas que están sufriendo los mismos cambios que ellos, y con quienes aprenderán a tratar sus emociones.

Brittain (en McKinney y col, 1982) realizó un estudio para observar a quiénes son a los que acuden los adolescentes en busca de consejo, encontrando que esta decisión dependerá de el tipo de consejo que busquen. El adolescente buscaba más el consejo de los padres cuando se trataba de decisiones más importantes, como por ejemplo algo relacionado a algún trabajo o algún aviso sobre algo importante y por el otro lado buscaban más a los amigos para decisiones menos importantes como que vestido usar, que comprar etc.

Esto tomando en cuenta que existen diferencias por género, en donde las mujeres casi siempre revelan más sus cosas, tanto a los padres como a los amigos(as), pues como y se dijo las mujeres buscan más el apoyo social que los hombres.

Este conflicto (padres - amigos) se considera que comienza al principio de la adolescencia, se estabiliza por la mitad y concluye o desciende después de los 18 años, lo que refleja la entrada de la edad adulta (Papalia y Wendkos, 1992).

1.3 ETAPAS DE LA ADOLESCENCIA.

Una vez que los individuos alcanzaron una vida equilibrada en la niñez, se encuentran con la energía de comenzar una nueva etapa y ahora este equilibrio interno antes alcanzado debe de abandonarse para lograr una integración de la sexualidad adulta en la personalidad.

En la adolescencia existe un ritmo de cambios variable que puede parecer un tanto desordenado pues nunca va en línea recta ya que depende de la pauta de crecimiento individual, es por esto que es un tanto difícil poner las edades exactas en que se dan los cambios, sumado además a los factores socioculturales ya que como Knobel asevera la sociedad, lo económico y lo sociocultural son medios rígidos, difíciles, incomprensivos e inexorables que llegan a frenar y a afectar el crecimiento, sin embargo, se puede concluir que existe una secuencia poco ordenada en el desarrollo psicológico que puede describirse en términos de fases más o menos distintas.

Peter Blos (1971) hace una descripción de la adolescencia con fines didácticos tomando en cuenta que cada individuo tiene sus propias diferencias entre las fases propuestas. Este autor divide a la adolescencia en:

- *Preadolescencia (10 a 13 años aproximadamente)
- *Adolescencia Temprana (13 a 15 años aproximadamente)
- *Adolescencia Propiamente dicha (15 a 18 años aproximadamente)
- *Adolescencia Tardía (18 a 21 años aproximadamente)
- *Post adolescencia

a) Preadolescencia

Durante la preadolescencia aumenta cuantitativamente la presión instintiva la cual conduce a una liberación masiva de todas aquellas metas libidinales y agresivas de gratificación que han servido al niño durante la infancia y la niñez. Esta catexis lleva a una confusión donde no se puede distinguir un objeto o meta instintiva nueva. Y donde cualquier experiencia puede transformarse en estímulo sexual, incluso aquellas que están desprovistas de connotaciones eróticas obvias.

Debido al gran aumento de los impulsos se da un resurgimiento de la pregenitalidad, que se refleja en la preocupación (consciente o inconsciente) por los órganos sexuales y su función, integridad y protección lo que sobresale en las construcciones

de juego en los preadolescentes y no la relación de éstos con situaciones amorosas y su satisfacción.

El muchacho comienza a tener una orientación genital a través de la catexis de sus impulsos pregenitales por lo que muestra un aumento difuso de la movilidad, voracidad, actitudes crueles y sádicas, utilizan el lenguaje obsceno, hay rechazo por la limpieza, fascinación por los colores, actividades anales y juegos fállicos exhibicionistas; mientras en las muchachas los intereses se dirigen en forma más directa hacia el sexo opuesto, es decir, son femeninas y coquetas. Sin embargo también se da un rol distinto en las mujeres en donde no se le puede llamar a la niña preadolescente "femenina", ya que obviamente ella es la agresora y seductora en el juego de pseudo amor, en verdad, la cualidad fállica de su sexualidad es prominente en esta etapa y le permite sentirse, por períodos breves adaptada y satisfecha.

La diferencia en la conducta preadolescente entre hombres y mujeres está dada por la represión masiva de la pregenitalidad, que la muchacha hubo de establecer antes de poder pasar a la fase edípica; esta represión es un prerequisite para el desarrollo normal de la feminidad.

En esta etapa la gratificación instintiva se enfrenta directamente a un super-yo reprobatorio. Por lo que el yo recurre a soluciones bien conocidas (defensas) como la represión, la formación reactiva y el desplazamiento. Esto le permite al niño desarrollar habilidades e intereses que son aprobados por sus compañeros de juego. Una situación nueva para el servicio de la gratificación instintiva que aparece durante la preadolescencia es la socialización de la culpa. El cual proviene de la madurez social lograda durante la latencia y permite evitar el conflicto con el super-yo; el niño utiliza esto para descargar su culpa en el grupo de pares o más específicamente en el líder como instigador de actos no permitidos.

En el área social las relaciones interpersonales son aún inmaduras y se presentan comportamientos tales como: los muchachos son hostiles con las muchachas, las atacan, tratando de evitarlas y son presumidos o burlones negando su angustia en lugar de establecer una relación con ellas. Y en las niñas esta fase se caracteriza por una actividad intensa en donde la actuación y el comportamiento de imitación del rol masculino alcanza su clímax.

Las fantasías de los muchachos preadolescentes habitualmente están bien protegidas, las que mencionan con más facilidad son las de pensamientos sintónicos al yo de grandiosidad e indecencia.

La aparición de la pubertad que conlleva una ruptura progresiva del desarrollo emocional, constituye una amenaza más seria a la integración de la personalidad de la mujer que a la del hombre.

El camino hacia la adolescencia conlleva la emergencia de sentimientos edípicos, que en un principio son disfrazados y que finalmente se extinguen a través del desplazamiento, "remover al objeto".

El preadolescente enriquece su vida emocional conforme se dirige a crecer y trata de responder a la pregunta ¿Quién soy yo? en un intento de autodefinirse. El problema de relaciones de objeto pasa a primer plano y sus variaciones marcarán el desarrollo psicológico en las dos etapas siguientes.

La organización jerárquica de los impulsos y de su carácter definitivo e irreversible representa una innovación que influye en forma decisiva al desarrollo del yo. Lo que le permite organizar sus funciones y pautas defensivas. Adquiriendo al final de la adolescencia una fijación irreversible llamada carácter.

b) Adolescencia temprana

Durante la adolescencia temprana se inicia el proceso de separación de las ligas objetales tempranas (familiares) por lo que comienza la búsqueda de objetos nuevos siguiendo un modelo narcisista. El instinto libidinal se dirige a miembros del mismo sexo “al amigo”; quien adquiere una importancia y significado del que antes carecía. Este proceso atraviesa por varios estadios hasta que finalmente se establecen relaciones maduras de objeto. La característica distintiva de la adolescencia temprana radica en la falta de catexis en los objetos de amor incestuosos-y como consecuencia encontramos una libido que flota libremente y que clama por acomodarse. El retiro de la catexis de objeto y la ampliación de la distancia entre el yo y el super- yo dan como resultado un empobrecimiento del yo.

Se conoce también que durante la adolescencia temprana y la adolescencia ocurre una profunda reorganización de la vida emocional con un estado de caos reconocido.

En esta edad los valores, las reglas y las leyes morales han adquirido una independencia de la autoridad parental, se han hecho sintónicas al yo y operan parcialmente en su interior.

Durante la adolescencia temprana el autocontrol amenaza con romperse y en algunos extremos surge la delincuencia u otras conductas antisociales. Actuaciones de esta clase, varían en grado e intensidad habitualmente están relacionadas con la búsqueda de objetos de amor y también ofrecen un escape de la soledad, del aislamiento y la depresión que acompaña a estos cambios catécticos.

La nueva distribución de la libido favorece la búsqueda de un objeto heterosexual, es decir, buscan en forma más intensa las relaciones con el sexo opuesto y sirve para mantener relaciones estables.

En la amistad típica del adolescente temprano se mezclan la idealización y el erotismo en un sentimiento muy especial. El amigo representa las perfecciones de las que uno carece, esta idealización y unión erotizada se extiende tanto a hombres como a mujeres solamente en relación con las mujeres aparece en su forma no adulterada y una forma típica de idealización entre las mujeres es el “flechazo”. El objeto del flechazo es amado en forma pasiva, con el deseo de obtener atención o afecto o también el sentirse invadido por toda clase de afectos eróticos o sexualizados.

Es cierto que la amistad juega un papel igualmente importante en la vida. La falta de una amiga puede llevarla a una gran desesperación y la pérdida de una amiga puede precipitar una depresión y la falta de interés en la vida.

En esta etapa se corre el riesgo de que al buscar identificaciones temporales se actúe una relación sexual prematura, como una actividad heterosexual defensiva, esto conlleva un efecto muy traumático que favorece un desarrollo regresivo y puede llevar a desviaciones en el desarrollo de la adolescencia. Lo que protege al adolescente del ensimismamiento total son las amistades, los enamoramientos, la vida de fantasía, los intereses intelectuales, el deporte, y la preocupación con el arreglo personal. Es muy importante como seguridad, la accesibilidad emocional de los padres, en especial de la madre o su sustituto.

c) Adolescencia propiamente dicha

Durante esta etapa el adolescente por fin se desprende de los objetos infantiles de amor y comienza una búsqueda de nuevas relaciones de objeto, nuevos horizontes y nuevas esperanzas que conllevan a nuevos miedos.

Antes de que nuevos objetos amorosos puedan tomar el lugar de aquellos abandonados, existe un período durante el cual el yo se encuentra empobrecido por

el retiro de los padres actuales y el alejamiento del super yo.

El adolescente gradualmente cambia hacia el amor heterosexual. Este desarrollo comprende muchos procesos diferentes y es su integración la que produce la maduración emocional y el enriquecimiento de la vida emocional del individuo. Los adolescentes que en esta fase entran rápidamente en una actividad heterosexual, no alcanzan de esta experiencia las precondiciones para el amor heterosexual. El problema principal reside en la naturaleza de los cambios catécticos relacionados a los objetos internos y al ser. El cambio de catexis a un nuevo objeto altera la economía libidinal pues la gratificación se busca ahora en un objeto en lugar de en *uno mismo*.

Se observa en el adolescente un hambre de objeto, un deseo avaro que le lleva a uniones e identificaciones superficiales y constantemente variantes. En varios adolescentes durante esta fase las sensaciones de hambre o la necesidad de comida disminuyen claramente al tiempo que un objeto heterosexual significativo y gratificante entra en su vida.

Mientras que previamente los padres eran sobrevalorados y considerados con temor, ahora son devaluados y vistos en ruines proporciones de un ídolo caído. De la autoinflación narcisista surge una sobrevaloración de ellos mismos por lo que toman actitudes de arrogancia y rebeldía que se hacen notar en su desafío a las reglas y en su burla de la autoridad paternal.

Hay una mayor efervescencia en los cambios corporales, conductuales y emocionales que llevan al adolescente a una aparente apatía por el mundo exterior, se desinteresan por lo que ocurre a su alrededor y todos sus intereses solo se dirigen a él mismo, tratando de ordenar, controlar y entender los cambios por los que esta pasando.

Se considera un fenómeno transitorio a la fantasía en la adolescencia y se encuentra en medio de las etapas del narcisismo y del encuentro de un objeto heterosexual.

La necesidad de llevar un diario es proporcionalmente inversa a la oportunidad que tiene el adolescente de compartir sus necesidades emocionales con el medio ambiente. El soñar despierto, los acontecimientos y las emociones que no pueden ser compartidas con las personas reales, se confiesan al diario con desahogo. De este modo el diario asume una calidad de objeto.

La debilidad relativa del yo en contra de demandas instintivas mejora durante esta fase, cuando el yo cede a la aceptación de los impulsos y es capaz de canalizar la descarga por medio de pautas diferenciadas y organizadas.

La fase de la adolescencia tiene dos temas dominantes: el revivir el complejo de Edipo y la desconexión con los primeros objetos de amor. Este proceso constituye una secuencia de renunciación y búsqueda de objetos, que promueven un establecimiento de la organización de impulsos adultos. Se puede describir esta fase en términos de dos amplios estados afectivos: duelo y enamoramiento.

A la adolescencia pertenece la experiencia única, el amor tierno y devoto, el cual generalmente precede a la experimentación heterosexual, el inocente juego sexual de etapas anteriores se continua en el espíritu competitivo de los muchachos para la conquista de las muchachas, y la forma deseada de intimidad física es dictada por el medio y el grupo de amigos. Predominan la preocupación por preservar el objeto de amor y el deseo de pertenecerse exclusivamente el uno al otro. La pareja no representa solamente una fuente de placer sexual si no un conglomerado de atributos sagrados y preciosos que llenan al joven de admiración. La catexis del objeto de amor con la libido narcisista es responsable de su idealización. No debe omitirse que

este nuevo sentimiento es experimentado por el muchacho al principio como la amenaza de una nueva dependencia, así que la unión en sí despierta miedo de sumisión y de rendición emocional.

El sentimiento de amor tierno en la relación heterosexual puede lograrse probablemente sólo cuando las posiciones narcisistas y bisexuales son cambiadas hacia un miembro del sexo opuesto.

La primera elección de un objeto de amor heterosexual esta comúnmente determinada por algún parecido físico o mental con el padre del sexo opuesto o por algunas disimilitudes molestas. Estos primeros amores no son relaciones maduras, sino intentos de desplazamiento que adquirirían madurez sólo conforme se da la resolución del complejo de Edipo.

El tipo de relaciones que se establecen en esta edad son muy intensas pero de corta duración. Se da una necesidad de agruparse en pandillas o en diversos tipos de asociaciones (religiosas, sociales y recreativas), que les dan la posibilidad de realizar aspiraciones comunes.

El progreso del joven a la heterosexualidad es propiciado por la ayuda de una unión emocional profunda con una pareja amorosa que lleve, la mitad de la carga del proceso de polarización. Siempre que no pueda ser abandonada la organización de impulsos de la primera adolescencia, puede ocurrir la precipitación hacia un matrimonio prematuro o a relaciones sexuales transitorias, como un intento de saltarse una fase específica de la adolescencia en sí.

Las manifestaciones edípicas de la adolescencia muestran las vicisitudes específicas que el complejo de Edipo ha sufrido durante la vida del individuo. Una forma sublimada, la elaboración del rol social y privado, es un proceso que empieza a

formarse durante la adolescencia en sí, pero que de ningún modo termina en esta fase.

La tendencia a preservar los privilegios de la infancia y a gozar simultáneamente de los privilegios de la madurez es casi un sinónimo de la adolescencia misma. Todo adolescente tiene que atravesar por esta paradoja.

Existen dos fuentes de peligro interno durante la adolescencia que requieren de medidas preventivas para impedir un estado de pánico. Una fuente de peligro es el empobrecimiento del yo y la otra es la ansiedad instintiva despertada con el movimiento de la libido hacia la heterosexualidad. Esto pone en juego los mecanismos defensivos típicos de esta fase.

Los niños que durante su crecimiento desarrollan una grave ansiedad del super- yo son propensos a mofarse de todas las reglas para evitar que la debilidad o la sumisión se declaren nuevamente.

Las diferentes medidas defensivas empleadas durante la adolescencia en circunstancias normales son medidas temporales de emergencia que se desechan tan pronto como la ansiedad y la culpa han disminuido y el yo ha ganado resistencia al unir sus fuerzas con el movimiento de la libido hacia la heterosexualidad.

Piaget estudio el pensamiento adolescente y menciona que el asumir roles adultos implica una total reestructuración de la personalidad en donde las transformaciones intelectuales son paralelas a las transformaciones afectivas.

El adolescente comienza a considerarse igual a los adultos y a juzgarlos, comienza a pensar en el futuro, difiere del niño sobre todo en que piensa más allá del presente, se confía a las posibilidades, es capaz de analizar su propio pensamiento y construir

teorías. La vida de fantasía y la creatividad están en la cúspide, donde las expresiones artísticas e ideaciones hacen posible el no actuar en forma impulsiva y precoz, además se vuelven un vínculo de participación social.

El yo durante la adolescencia inicia medidas defensivas, procesos restituidos y acomodaciones adaptativas. Su elección muestra mayor variación individual, un hecho que anuncia su influencia selectiva definitiva en la formación del carácter. La formación de la identidad sexual es el logro final durante esta fase.

d) Adolescencia tardía

Esta fase solo puede definirse por aspectos psicológicos. Al término de la adolescencia, el individuo actúa propositivamente, aumenta su integración social, predictibilidad, madurez emocional y una autoestima estable, hay una mayor unificación de procesos afectivos y volitivos, así como una docilidad para someterse.

Hay un interés en aquellos asuntos que realmente importan en la vida.

- 1.- Un arreglo estable y altamente idiosincrásico de funciones e intereses del yo.
- 2.- Una extensión de la esfera libre de conflictos del yo.
- 3.- Una posición sexual irreversible resumida como primacía genital.
- 4.- Una catexis de representaciones del yo y del objeto, relativamente constante.
- 5.- La estabilización de aparatos mentales que automáticamente salvaguarden la identidad del mecanismo psíquico.

Este proceso se relaciona con la estructura y contenido psíquico de la unificación y preservación de la continuidad del yo. La primera da forma de carácter y la segunda da los medios para lograrlo.

La tarea en el desarrollo de la adolescencia tardía reside en la elaboración del yo

unificado que se funde con expresiones estables a través del trabajo, el amor y la ideología, produciendo articulación social así como reconocimiento.

La adolescencia tardía es un punto de cambio, de crisis que frecuentemente somete a esfuerzos decisivos la capacidad del individuo y que puede resultar en fracasos de adaptación, deformaciones yoicas, maniobras defensivas y psicopatología severa.

Los diversos procesos adolescentes son sintetizados por el aparato psíquico, quien los convierte en estables e irreversibles y les da un potencial adaptativo. Ninguna progresión en una fase de la adolescencia a la siguiente, es terminada sin llevar consigo “fenómenos residuales”, los cuales también contribuyen a la formación del carácter.

Un rasgo de carácter que se forma con lentitud al final de la adolescencia debe su calidad especial a la fijación de un trauma particular o del componente de un trauma de la infancia. Los remanentes de los traumas relacionan el presente con un pasado dinámicamente activo y establecen una continuidad histórica.

En el yo se lleva a cabo la consolidación del proceso adolescente, la forma que toma este proceso es influida por el medio ambiente, por las instituciones sociales, la tradición, las costumbres y los sistemas de valores, además de lo constitucional.

Los conflictos infantiles no son eliminados al final de la adolescencia sino que específicamente se restituyen, se tornan sintónicos al yo, quien al buscar dominar un trauma incrementa la autoestima.

Lo que observamos al final de la adolescencia es un proceso autolimitativo, la demarcación de un espacio de vida que permite movimiento sólo dentro de un área psicológica restringida, la nueva formación mental que se ha modelado perpetúa las tendencias familiares antecedentes en la personalidad del adulto. El ser es el

heredero de la adolescencia.

Una característica predominante de la adolescencia tardía es lo incompleto de la resolución de conflictos que posee una función restauradora del yo, ya que la estructuración del impulso no resuelto y las fijaciones yoicas sacan mejor partido, aquello que anteriormente fue un obstáculo para la maduración se convierte precisamente en lo que da a la madurez su aspecto especial.

En la adolescencia tardía emergen preferencias en cuanto a recreaciones, a la vocación, devoción y temáticas, cuya dedicación iguala al trabajo y al amor.

La resolución del proceso adolescente en la adolescencia tardía, está preñada con complicaciones que fácilmente someten a esfuerzos excesivos la capacidad del individuo y que puede conducir a maniobras de postergación como la adolescencia prolongada o fracasos reiterados como el mal logro de la adolescencia o adaptaciones neuróticas, como una adolescencia incompleta. El resultado no puede asegurarse hasta que la adolescencia tardía se estabiliza.

El desarrollo del carácter neurótico o la formación de síntomas en la adolescencia tardía representa un intento de autocuración después de fracasar a la resolución de *fijaciones infantiles*.

Los fracasos para dominar la realidad interna y externa, pueden deberse a dos categorías, para una adolescencia mal lograda se considera un aparato defectuoso, una capacidad deteriorada para estudio diferencial o una proclividad a la ansiedad traumática (pánico a la pérdida del yo). Para una adolescencia incompleta o perturbada se considera las perturbaciones entre los sistemas, bloqueos al aprendizaje diferencial o a evitar ansiedad conflictiva.

Durante la adolescencia tardía la predisposición a tipos específicos de relaciones amorosas se consolida. Con mucha frecuencia estos tipos contienen mezclas de compromisos entre fijaciones edípicas positivas y negativas lo que por lo regular implica un desarrollo desviado en cuanto a la selección de objetos en la vida adulta.

La consolidación de la personalidad al fin de la adolescencia trae consigo mayor estabilidad y equilibrio en la vida activa del joven adulto. Se efectúa una solidificación de carácter. La mayor estabilidad de pensamiento y acción se obtienen a cambio de la sensibilidad introspectiva.

Hay una mayor capacidad para el pensamiento abstracto, para la construcción de modelos y sistemas y una unión de pensamiento y acción, lo que lleva a cuestionamientos filosóficos.

El proceso de delimitación de la adolescencia tardía es llevado a cabo a través de la *función sintética del yo*. Es una aceptación final y un establecimiento de tres antítesis en la vida mental llamadas: sujeto-objeto, activo-pasivo y placer-dolor. Una posición estable con referencia a estas tres modalidades se manifiesta subjetivamente como un sentido de identidad, como resultado de procesos psicológicos heterogéneos que se combinan acumulativamente en un estado del yo, es decir el adolescente que está satisfecho consigo mismo y con sus logros se conducirá de tal forma para alcanzar buenas adaptaciones en lo personal y lo social.

e) Post adolescencia

Es la fase intermedia entre la adolescencia y la edad adulta. En la que se adquiere la capacidad de armonizar las partes de su personalidad.

El logro del desarrollo en la organización de la personalidad es específica para la post adolescencia, ya que ésta por ningún concepto llega a detenerse con la

terminación de la adolescencia.

Se considera que la adolescencia ha logrado su tarea y ha sido completada cuando la organización de la personalidad permite la paternidad para hacer su contribución específica al crecimiento de la personalidad.

Durante la post adolescencia, el proceso de armonización de los impulsos y organizaciones yoicas, así como las partes componentes de cada uno, están en su mayor intensidad. Se continua con el logro de la etapa anterior (delimitación de metas definibles como tareas de la vida), y se buscan vías específicas a través de las cuales las tareas de la vida sean llevadas a cabo en el mundo exterior. La realización de estos fines en términos de relaciones permanentes, roles y selecciones del medio ambiente.

Durante el período post adolescente emerge la personalidad moral con su énfasis en la dignidad personal o autoestima, el yo se ha convertido en heredero de los padres idealizados de la infancia.

La moratoria psicosocial de Erikson (1963) es definida como un período durante el cual el sujeto puede encontrar un lugar en la sociedad, un lugar firmemente definido pero que al parecer es el único para él.

Un bloqueo típico encontrado durante la post adolescencia es la fantasía de rescate, donde el adolescente espera ser rescatado por una persona, una circunstancia, privilegios o la suerte, es decir, que las circunstancias de vida dominarán la tarea de vivir pensando que la solución llegará gracias a un medio ambiente benéfico.

Después de haber hallado un objeto de amor con el cual pueden relacionarse con un mínimo de ambivalencia, los jóvenes se tornan selectivos positiva o negativamente

por identificación o contra identificación, pero están orientados hacia imágenes parentales. En la post adolescencia se da un esfuerzo por llegar a un arreglo con las actitudes e intereses del yo parental, esto es un paso decisivo en la formación del carácter después de que el impulso sexual ha sido crecientemente estabilizado por su alejamiento de los objetos infantiles de amor y odio. Esto es una tarea formidable y una falla en este punto del desarrollo resultará en soluciones regresivas, deformaciones yoicas o una quiebra con la realidad.

El post adolescente se ancla firmemente en la sociedad de la que él es parte integral, así los conflictos instintivos retroceden al pasado y los procesos integrales del yo se vuelven prominentes. Es una etapa de transición que cumple una función de unión llevando al fin del proceso adolescente y dando un sostén a la vida adulta, es decir, se alcanza finalmente un estado de integración e irreversibilidad.

1.4 MODELO FOCAL DE LA ADOLESCENCIA ACTUAL.

Es importante hacer notar que durante la última década se han dado cambios importantes que hacen aún más difícil el estudio de la adolescencia y que son factores nuevos que no podemos descartar ya que son los que en un futuro se estudiarán.

1.- Familia

Existen nuevas circunstancias para los jóvenes de los 90's, ya que las familias han tenido cambios importantes, por ejemplo en Estados Unidos 1 de cada 3 adolescentes ha experimentado el divorcio de los padres a la edad de los 16 años. En el Reino Unido es 1 de cada 4 y en México los datos demuestran que los divorcios van en aumento ya que en el Distrito Federal en 1991 había al año 5871 parejas divorciadas y en 1994 hay 6831 (INEGI, 1995) y concretamente dentro del presente estudio encontramos a 13.7% de los adolescentes que viven en una familia disintegrada y hay 2.1% con familias reconstruidas, es decir, con padrastros o

madrastas. Esto significa que los jóvenes están experimentando quiebres familiares ya que si no les ha acontecido a ellos, probablemente les ha sucedido a un porcentaje importante de los compañeros de clase o a su grupo de pares. A la larga este incremento de padres solteros y familias reconstruidas es de gran impacto en los jóvenes y es un fenómeno que no se ha tomado en consideración. Las relaciones con los padrastros crean dificultades particulares y estrés entre los adolescentes, emergen incluso nuevas emociones como los celos, la envidia, problemas de disciplina, aspectos relacionados a la sexualidad etc, esto debe de comenzarse a considerar en la literatura social y clínica ya que el divorcio se está convirtiendo en parte de la vida de los niños y adolescentes actuales.

La conclusión es que un nuevo matrimonio o divorcio altera y eleva cuestiones sobre paternidad. Tomando en cuenta que para el adolescente la relación entre los padres es un espejo en el que se reflejan. Y estas remodelaciones familiares cuando los adolescentes comienzan a explorar lo que pueden hacer con su vida es un ejemplo poco alentador.

2.- Económicos

Actualmente el adolescente vive o experimenta la pobreza, en México las cifras son aterradoras ya que más de 40 millones de habitantes son pobres, lo que representa a un 50% de la población (Coparmex, en Excelsior 1996) al igual que la falta de empleo de los padres ya que la tasa de desempleo ha aumentado considerablemente en la Ciudad de México de 1991 que era de 2.9 a 1994 a 4.1 (INEGI, 1995. p.109). Y a la fecha no se saben las desventajas que esto traerá a futuro (Pungello, Kupersmidt, Burchinal y Patterson, 1996; Rhodes y Woods, 1995). El desempleo particularmente requiere una gran atención, ya que los padres retienen a los hijos para que logren alcanzar un futuro próspero, por lo que se les da educación y se les prepara para que estén bien equipados para la vida. Y hoy por la falta de trabajo se ven afectados los jóvenes directamente ya que tendrán que comenzar a trabajar a

edades tempranas y dejar de estudiar si logran conseguir empleo etc. Además para el adolescente el no encontrar trabajo es una experiencia distinta de la de el adulto, ya que este desempleo tiene para él implicaciones en todo su funcionamiento social (Winefield en Coleman 1993). Por ejemplo dentro de este particular estudio de una población de 1071 adolescentes entre 13 y 18 años se obtuvo que un 15.3% es decir 164 adolescentes ya tienen un trabajo y un 29.6% es decir 316 adolescentes reportaron que en los últimos seis meses habían disminuido los ingresos en su familia.

3.- Cambio en la cultura y la raza

Los adolescentes actualmente se encuentran afectados directa e indirectamente por distintas culturas. Por ejemplo Alemania es hoy en día un solo país, o Rusia se dividió en varios. En Inglaterra, las poblaciones de asiáticos y afrocaribeños están aumentando con gran impacto en esta cultura, en Estados Unidos el número de asiáticos e hispanos ha alterado la composición étnica de partes significativas del continente. Y en México se ha vivido en los últimos años una gran influencia de Estados Unidos, ya que a partir del tratado de libre comercio se ha importado casi toda la cultura gringa, sus valores y sus actitudes. Vemos sus películas, sus series, comemos su comida, leemos su literatura y aprendemos de ellos. Esto tiene un impacto mayor e inmediato en los jóvenes, en las escuelas y en la cultura.

El prejuicio y diferencias raciales, las maneras sensibles o insensibles en que los jóvenes ven como su país trata y cambia estos elementos significativos tiene importancia para ellos.

Es por estas razones sobre los cambios sociales que las hipótesis que parecía que explicaban el proceso universal de la adolescencia no han sido tan perfectas como se pensaba. Y actualmente el campo se encuentra lisiado por falta de teorías para guiar a estos cuestionamientos.

Un modelo actual sobre la adolescencia es el *modelo focal* y las razones por las que se consideró esta teoría se encuentran en parte por lo antes mencionado y por otro lado por el valor que tienen sus aportaciones en especial para la presente investigación. Es por esto que a continuación se presentará:

a) *La teoría del desarrollo a lo largo de la vida*

Esta teoría es la que antecede al modelo focal y gradualmente ha sido reconocida ya que logra una instancia interactiva, pues recibe influencias y junta diferentes disciplinas subrayando la interacción entre individuos, familia y el mundo de fuera.

Un ejemplo se encuentra en Lerner, 1985 (cit en Coleman 1993) quien considera dos formas en que el individuo interactúa con el medio ambiente y de esa forma afecta su propio desarrollo. Lerner le da importancia al adolescente como *estímulo*, descubriendo o sacando diferentes reacciones del ambiente; y como *procesador*, adquiriendo sentido de la conducta de los otros como agentes modeladores y seleccionadores para hacer las cosas, tomar decisiones influenciando los eventos o experiencias. El punto de vista de Lerner provee una perspectiva fresca de la adolescencia, *toma en cuenta algo de la complejidad de la que todos somos familiares en cada día de nuestras vidas.*

b) *Los distintos supuestos.*

Los distintos supuestos que se han generado en esta teoría se resumen de la siguiente manera:

1-Existe un contexto en el desarrollo del ser humano. La intención aquí es señalar la importancia del medio ambiente en su más amplio sentido y hacer mención de que para los niños y los adolescentes, el contexto en el que se desarrollan no es solamente la familia, sino lo *geográfico, histórico, social, político* etc en que vive.

2 - Los individuos y sus familias se *influyen* recíprocamente. Es decir, ni la familia ni el niño son entidades estáticas, cada uno crece, se desarrolla, cambia y lo

más importante cada uno se influencia mutuamente. La maduración de los adolescentes produce cambios en la familia y al mismo tiempo altera el funcionamiento y estructura de ésta lo cual tiene efectos sobre del desarrollo de la persona. Es por ello que no se debe de desestimar el entendimiento en la familia en el desarrollo del adolescente.

3- Los individuos son los propios productores de su desarrollo. Todos los individuos a cualquier edad, juegan un papel básico dentro de su propio desarrollo. Este es probablemente el principio más innovador de los cuatro y tiene grandes implicaciones en las investigaciones de las ciencias sociales. El desarrollo de los niños y los adolescentes resulta de un interjuego de una variedad de causas, la idea de que el adolescente sea un "agente activo" en la formación de su propio desarrollo no había sido un pensamiento general y este principio es integral en el modelo focal.

4- Se debe tomar en cuenta un acercamiento multidisciplinario para lograr estudiar el desarrollo humano, lo cual ha traído resultados increíbles de la participación de pediatras, biólogos, sociólogos, ecologistas y demás en proyectos sobre el desarrollo humano.

c) El modelo focal

Este modelo se desarrolló a partir de los resultados de estudios con adolescentes normales en desarrollo (Coleman, 1993). Es importante hacer referencia que este modelo partió del estudio de muchos adolescentes a los que se les aplicaban pruebas de actitudes, personalidad, reacciones, etc. para ver como era que estos se desenvolvían en distintas situaciones (familiares, de pares, de autoimagen, al estar solos, de relaciones heterosexuales etc.). El material se analizó en términos de los elementos positivos y negativos de las situaciones.

Las actitudes de los adolescentes a todas las relaciones cambiaban en función de la edad, pero lo más importante es que los estudios indicaron que las preocupaciones sobre distintos aspectos alcanzaron un pico en diferentes etapas del proceso de la

adolescencia. Esta fue la formulación que llevó al desarrollo del modelo focal.

El modelo sugiere que en distintas edades, se dan particulares tipos de relaciones, en el sentido de convertirse más prominentes. Dicho patrón se sobrelapa y diferentes aspectos salen a flote en distintos tiempos, pero simplemente porque un solo aspecto no es el factor más importante en una edad específica, no significa que no sea crítico para algunos individuos durante esa etapa.

Esta teoría no es diferente a la teoría de las etapas, pero difiere de ella en que en primer lugar, la resolución de un aspecto no es vista como esencialmente sumada a la siguiente resolución. Es más se conoce claramente que sólo una minoría de sujetos se encuentran enfrentando más de un aspecto al mismo tiempo. En segundo lugar, el modelo no asume la existencia de límites entre etapas, y por ello los aspectos no están necesariamente ligados con una edad particular o un nivel de desarrollo.

Finalmente no hay nada inmutable sobre la secuencia involucrada. Cuando se desarrolla la investigación, los individuos enfrentaban ciertos aspectos dentro de cierta etapa de los principios de la adolescencia y otros aspectos distintos en las siguientes etapas, pero el modelo focal no se encuentra centrado en una secuencia arreglada y sería interesante examinar en varias culturas con la luz de esta teoría que se encuentra en desarrollo.

El desarrollo de este modelo proveería una clave para la resolución de la aparente contradicción entre el grado de ajuste requerido en la adolescencia por un lado y por el otro el relativo éxito de adaptación en la población general. Sí los adolescentes tienen que ajustarse a un cambio tan estresante como lo es la adolescencia y al mismo tiempo pasan por estas etapas de su vida con una estabilidad relativa ¿cómo es que lo logran?. La pregunta que sugiere el modelo focal, es que ellos enfrentan

con un aspecto a la vez. Ello hace que emerja el proceso de adaptación a lo largo de los años, tratando de resolver primero un aspecto y luego otro. Esto justifica que si ocurren demasiados sucesos en el adolescente le sería difícil enfrentarlos todos a la vez, lo que no le permitiría alcanzar una adaptación adecuada. Los distintos problemas y las distintas relaciones se maniobran en distintas etapas, para que el estrés resultante de la necesidad de adaptarse a los nuevos modos de conducta se concentren raramente todos al mismo tiempo.

Feldman y Elliott, 1990 (cit en Coleman 1993) expresan que en general los adolescentes se enfrentan a cambios en todos los aspectos de sus vidas y que su habilidad para enfrentar esos cambios depende no solo de su fuerza intrínseca y del apoyo externo, sino también del tiempo de los estresores. Si los problemas son muy numerosos o requieren de mucho cambio en poco tiempo puede ser peligroso. Los cambios mayores como pueden ser el atravesar por la pubertad mientras se cambia uno de escuela o se pierde un círculo ya establecido de compañeros y amigos, sería mucho más de lo que puede tolerar un adolescente. Algunos de los problemas asociados a la pobreza pueden surgir del grado en que se promulguen los cambios sobre los que la familia y los adolescentes no pueden tener control.

El modelo focal tiene dos ventajas.

1-Se basa directamente de evidencia empírica.

2-Trata de reconciliar la aparente contradicción entre el grado de adaptación requerido para esta etapa transicional y la habilidad de casi la mayoría de los adolescentes para enfrentar exitosamente con las presiones inherentes de este proceso.

El modelo focal asume que entre más aspectos el joven necesite enfrentar, mayores indicaciones de estrés pueden aparecer. La investigación de Simmons y Blyth en Coleman, 1993, provee excelente validez a este aspecto. Entre mayor estrés exista el

modelo focal sugiere que la persona joven es un agente en su propio desarrollo que puede manejar con la transición de la adolescencia, y como más posible, enfrentando con un aspecto a la vez.

Este modelo implica que en la mayoría de las circunstancias la persona joven puede determinar el propio paso de su desarrollo. Esto puede sonar raro pero si nos ponemos a pensar por ejemplo en un día donde un adolescente enfrenta a su padre en la mesa del desayuno, se pelea con un hermano, acepta el consejo de un amigo, se enfrenta a una maestra autoritaria, se conforma con la presión de su grupo de amigos, etc... Cada una de estas situaciones ofrece a el joven una opción. Es decir los adolescentes son agentes activos en su propio desarrollo.

Estos autores no tienen ninguna duda sobre el rol activo que juegan los adolescentes en su propio desarrollo y que debe de ser central en nuestra preocupación. En realidad juegan un rol activo al escoger y formar el propio contexto en el que operan, con sus amigos, en sus actividades y sus estilos de vida.

Los deseos de la sociedad y parientes de proveer ambientes que promuevan el desarrollo sano, pueden simplificarse si los investigadores ganaran un mejor entendimiento de porqué y cómo los adolescentes se resisten o cooperan con estos esfuerzos.

CAPÍTULO 2.

ESTRÉS.

2.1 ESTRÉS Y SOCIEDAD

Para poder hablar de estrés hay que comenzar mencionando los cambios sociales que se han dado dentro de la historia universal, en nuestro entorno social y en particular en nuestra propia vida y comparar el lento proceso de la evolución biológica, con los cambios tan rápidos que ocurren en la evolución social (Levi y Lars, 1975).

Al prestar atención a este rápido cambio social, surge la pregunta de si las personas experimentan más estrés en la actualidad, qué el que experimentaban en el pasado. Lo anterior puede no ser cierto y tal vez lo que ha cambiado es la clase de estrés al que deben enfrentarse la personas y el tipo de recursos de que disponen para ello, esto si tomamos en cuenta la idea de que el estrés es una característica natural e inevitable de la vida que ha existido desde que el mundo es mundo y el hombre es hombre, sin embargo son los agentes que lo producen los que cambian constantemente. Por ejemplo, en el pasado la gente moría a una edad temprana a causa de las enfermedades, hoy en día, el promedio de vida ha aumentado, pero en contrapartida, hay que sufrir las incapacidades y enfermedades debilitantes propias de la vejez. Así pues parece que no se trata de que el grado de estrés sea mayor o menor, sino de sus raíces y naturaleza distinta en cada época. Por ejemplo, la cuestión de supervivencia ha sido siempre una fuente de preocupación importante en el tema del estrés, en los tiempos primitivos el hombre debía preocuparse de mantener vivo el fuego, en cambio hoy debe evitar el holocausto nuclear.

En comunidades subdesarrolladas los estresores pueden estar relacionados con la supervivencia física, como sería la necesidad de alimento, abrigo, seguridad y pareja para procrear. Por el contrario, en las culturas desarrolladas, los estresores por lo

general tienen menos que ver con las necesidades básicas de supervivencia, aunque siguen presentes ya que en el mundo el hambre y la pobreza existen aún en países desarrollados económica y culturalmente, sin embargo en estos últimos, las exigencias se encuentran más relacionadas con niveles de vida cada vez más altos y con expectativas de éxito en todos los ámbitos del desarrollo.

Por tanto, el estrés puede considerarse como una lucha entre fuerzas opuestas, donde los cambios crean nuevos desequilibrios y mayor estrés, hasta que se produce un nuevo cambio.

En la sociedad los cambios no son predecibles ni familiares, ya que las nuevas condiciones dan lugar a amenazas anteriormente inexistentes (depresión económica, peligro de violencia, multitudes etc.). Por ejemplo en los períodos en los que los roles sociales cambian, como sucede con el papel actual del hombre y la mujer, existe la posibilidad de que los individuos tengan que realizar elecciones nuevas y difíciles de tipo práctico y existencial.

De todo lo anterior nos surge la pregunta, ¿es necesariamente estresante el cambio en la sociedad?. El cambio social trae la posibilidad de conflictos estresantes y perturbadores y cuanto más rápido es el cambio mayores probabilidades hay de que se convierta en una fuente de estrés, sin embargo, los efectos de tales cambios dependen en gran parte de las expectativas, creencias, compromisos, recursos de enfrentamiento y formas de vida del individuo y grupo social y no solamente del suceso de vida, razón por lo que el cambio puede ser a la vez estresante y estimulante según sea la naturaleza, carácter, posición en la sociedad y expectativas del individuo. Incluso los cambios comúnmente vistos como estresantes como son la pérdida de un familiar, un divorcio a nivel individual, o los cambios en los valores culturales a nivel social, pueden significar un avance y comenzar con la producción de una forma más efectiva de vida. Que el cambio cree o no estrés y que produzca

consecuencias positivas o negativas dependerá de cómo se evalúe y enfrente. Es a partir de aquí que surge el interés por evaluar particularmente a cada individuo para conocer cómo es que hacen la evaluación de cada una de las diferentes situaciones que se presentan.

Ello nos demuestra que la interacción entre el individuo y el sistema social es extremadamente compleja y variable, es decir, dinámica.

En estudios sobre estrés es muy importante tomar en cuenta el entorno social, pues juega un doble papel, por un lado puede ser una fuente de estrés, pero por el otro proporciona los recursos que utiliza el individuo para sus fines y para conseguir el apoyo social de los demás (Goldschmidt, 1974; Mechanic, 1974 en Williams y Uchiyama, 1989). Tomando en cuenta la hipótesis anterior, la presente investigación parte de la idea de que es la sociedad una forma generadora de demandas estresantes, pero a la vez esta también es utilizada por el individuo para prevenir el estrés o la ansiedad.

Hay quienes consideran que los mecanismos de las personas o grupos influyen en el sistema social. Por lo que la relación entre el individuo y la sociedad será bidireccional, donde cada uno influye sobre el otro. El individuo se encuentra determinado por el sistema social y dado que las experiencias y su estructura biológica son hasta cierto punto únicas, es necesario actuar tanto en los destinos sociales como en los individuales. Esta yuxtaposición de identidades individuales y sociales, crea cierto grado de confusión entre el individuo y las partes del sistema social, e incluso puede crear conflictos para el sujeto. Dichas relaciones que se presentan a lo largo de la vida, dan por resultado el estrés. Las consecuencias de dichos conflictos se expresan en términos de moral, funcionamiento social y salud - enfermedad del organismo.

Para comprender la forma en que el entorno social afecta a una persona, hay que hacer referencia a la mediación psicológica, que es lo que House nombra como el “principio psicológico”, Jessor como “entorno tal y como es percibido por el sujeto” y para Lazarus es la “evaluación cognoscitiva” que es la variable psicológica que media entre el individuo y el entorno.

El interés por las teorías del estrés ha cambiado su rumbo ahora se dirige a la cuestión de la adaptación del individuo al entorno y no a los acontecimientos que son perjudiciales, amenazantes o dañinos. Por eso hay que tomar en cuenta, el entorno en el que se desarrollan las personas. Dentro de este particular estudio realizado con población adolescente de la Ciudad de México, ciudad que al pertenecer a un país subdesarrollado presenta distintos fenómenos como el de la explosión demográfica donde se manifiesta una alta fertilidad - baja mortalidad que se refleja en el aumento de población Levi y Lars (1975). En 1990 la población total era de 81.2 millones de habitantes y para 1998 estaba conformada por 96.3 millones de habitantes (CONAPO,1999). Este aumento de población se ve afectado además por migraciones internas causadas por la búsqueda de una mejoría económica y que residen en peores condiciones de lo cual resulta un aumento del 1.88% anual (INEGI, 1995 p.597). Por otra parte, el problema no solo se limita al lugar, como sucede en la Ciudad de México donde existen asentamientos prohibidos o peligrosos, sino a problemas de comida, educación, contaminación, pobreza, falta de reglas, violencia y desempleo lo cual se ejemplifica con datos de 1991 de la Ciudad de México donde existía una tasa de desempleo de 2.1%, y para 1994 ascendió a 4.1% (INEGI 1995 pp.60).

Aunado a todos estos factores hay que considerar también las características ambientales como el clima, la geografía y tecnología, los recursos económicos; los cuales compensan o aumentan varios efectos negativos (Pungello, Kupersmidt, Burchinal y Patterson, 1996; Felner, Brand y col, 1995; Conger, Elder y col, 1992) y

los factores culturales como la familia, los roles familiares y de género, las relaciones interpersonales etc.

Pearlin encontró que el estrés social aparece por la confluencia de muchos factores sociales y psicológicos, y sugiere que para que aparezca estrés a causa de los roles sociales, las variables de la estructura social deben interactuar con las características de la personalidad del individuo (Eagly y Wood, 1982).

Es un reto lograr comprender los modelos individuales de estrés y enfrentamiento en el contexto de la estructura social y de situaciones sociales específicas, Pearlin y Lieberman (1981) escriben:

“El sexo, la raza, el estado civil y la clase socioeconómica indican la posición del individuo en la sociedad. Tal información es de capital importancia puesto que los caminos por los que la experiencia del individuo se organiza y se estructura dependen del lugar que este ocupa dentro de un orden social más amplio. Las condiciones de vida y la amplia variedad de experiencias que tienen lugar en ella se asocian típicamente a la posición social del individuo”. Todo esto dará grupos de alto riesgo como ya se han encontrado tomando en cuenta la edad, el sexo, el apoyo con que se cuenta, los recursos etc. Por ejemplo, González-Forteza y colaboradores (1997) encontraron en un estudio con adolescentes mexicanos que el grupo de mayor riesgo era: ser mujer, estudiante de preparatoria, y residente de zona urbana. En otra investigación sobre el desarrollo de niños y adolescentes se encontró que los grupos de alto riesgo eran los niños con menos recursos económicos y un estatus étnico menor (Pungello, Kupersmidt, Burchinal y Patterson, 1996) claro que tan solo son estudios particulares en poblaciones específicas, que no pueden ser generalizables. Lo que es vital y uno de los objetivos primordiales en esta investigación y partiendo del antecedente de que la Ciudad al pertenecer a una nación subdesarrollada y ser un lugar urbano es una fuente de alto riesgo, pues existen múltiples carencias, el ritmo de vida es más ajetreado, es más difícil la

movilización, todo es más caro, hay mayor demanda de lugares en donde poder habitar, mayores problemas sociales e higiénicos y falta de trabajo. De ahí que se pretende identificar a grupos de adolescentes en riesgo según diferentes contextos, con la finalidad de detectar factores productores de estrés y poder proteger a estos individuos previniendo futuros problemas de salud.

2.2 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO DEL ESTRÉS

A lo largo de los años ha existido curiosidad e interés por el estudio del estrés, dentro de los hechos más importantes que han estimulado este interés por el estrés y su *enfrentamiento se encuentran:*

1.- El estudio de las diferencias individuales en donde es cada vez más evidente la existencia de variaciones en las respuestas individuales al estrés. Por tal virtud se hizo necesario considerar los procesos psicológicos responsables de las diferencias individuales en la reacción al estrés, dejando a un lado la idea simplista de que el rendimiento es proporcional al estímulo estresante. A partir de aquí se comenzaron a tomar en cuenta los efectos de las variables mediadoras o moderadoras, así como sus interacciones (Sarason, 1960, 1972 y 1975 en Lazarus 1991).

2.- La medicina psicosomática. Fue lo que revolucionó la forma de considerar al estrés y la enfermedad, al punto de pensar que toda enfermedad podría tener una etiología psicosocial dentro de un sistema multicausal. La psicofisiología y medicina aceptan la idea de que la vulnerabilidad hacia la enfermedad o resistencia al huésped son también factores importantes.

3.- *Terapia conductual.* Al adquirir su forma de terapia cognoscitiva considera como factores principales de psicopatología y de éxito en el enfrentamiento, la forma en la que el individuo interpreta sus experiencias y se centra en las intervenciones necesarias para modificar los pensamientos, y con ello los sentimientos y actos. Lo

anterior ha llevado a formular el concepto de inoculación contra el estrés, según el cual, el individuo es entrenado para enfrentar las situaciones estresantes.

4.- Psicología evolutiva. Por lo general los aspectos evolutivos que se estudian bajo esta teoría contienen planteamientos que giran alrededor del estrés, enfrentamiento y adaptación.

5.- Aspectos ambientales y socioecológicos. La psicología clínica y psiquiatría comienzan a dar más peso a los aspectos ambientales, apartándose del énfasis estrictamente intrapsíquico de la psicopatología. Proponen que el estrés y su enfrentamiento dependen en gran medida de las demandas y limitaciones ambientales y los recursos de los que dispone la persona.

A partir del seguimiento de todas estas teorías y del énfasis que le dan a sus propios objetivos, actualmente es posible tener una conceptualización holística del estrés, en donde se toma en cuenta al individuo como un ser integral que cuenta con rasgos específicos de personalidad, procesos cognoscitivos propios y que está inmerso en un ambiente social, cultural y físico que cambia constantemente y que requiere adaptación.

2.3 HISTORIA Y DEFINICIONES.

Definir el término estrés es algo difícil, pues las definiciones que existen de los diferentes enfoques han hecho del término por un lado, un concepto científico y por otro un término coloquial asignado a cualquier situación. Estas cuestiones han incrementado la confusión y ambigüedad de su estudio. Por ejemplo, los médicos hablan de estrés en términos de mecanismos fisiológicos; los ingenieros en términos de soporte de carga; los psicólogos, como cambios conductuales; y los lingüistas como una acentuación silábica. Por otro lado algunos lo perciben como algo

deseable y benéfico, mientras otros lo ven como algo perjudicial que afecta nuestro bienestar. Por todo ello se ha hecho muy difícil clarificar el término estrés.

El origen de la palabra proviene del francés antiguo *destresse* (S.XII - XVI), cuyo significado se refería a ser colocado bajo estrechez u opresión, de aquí paso al inglés y debido a malas pronunciaciones degenera en *distress* y con el paso del tiempo se fueron perdiendo los dos primeros vocablos de la palabra quedando como actualmente lo conocemos en inglés, *stress*, y se traduce al español como *estrés*. En la literatura inglesa, el término se define como presión o énfasis (Webster's Dictionary, 1983, 1986) razón por la que el término no debe verse como bueno o malo por sí mismo.

Debido a que el término estrés se ha estudiado por diferentes ciencias como la biología, medicina, psicología y sociología, se ha apropiado de un campo compartido por varios conceptos incluidos la ansiedad, los conflictos, la frustración, los trastornos emocionales, los traumas, la alienación y la anomia.

Para ver como es que el estrés llevo a ocupar el lugar que tiene en la actualidad, decidimos hacer una pequeña semblanza sobre su trayectoria.

Tradición científica.

A fines del S.XVIII Hocke (citado en Lazarus, 1991) utilizó la palabra estrés por primera vez en el contexto de la fisica, su uso se sistematiza a finales del S.XIX definiéndose como la fuerza generada en el interior del cuerpo como consecuencia de un *load* (fuerza externa) que tiende a deformarlo (*strain*).

Tradición biológica.(Fleming y col, 1984)

Los conceptos de *stress* y *strain* fueron concebidos en la medicina del S.XIX como factores etiológicos importantes en la pérdida de salud.

En 1932 Walter Cannon, concibe al estrés como algo directamente relacionado con la supervivencia y la adaptación, pues lo considero como una respuesta de emergencia en la preparación del individuo para enfrentar el peligro, con lo cual se rompe la homeostásis de todo el sistema autónomo del organismo. De acuerdo a la observación de estas respuestas asevero que el grado de estrés podía medirse.

En 1976 Hans Selye utilizó el término estrés, definiéndolo como un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas (disminución de la glándula del timo, crecimiento de la glándula adrenal y ulceración en el tracto intestinal) ante cualquier forma de estímulo nocivo (incluidas las amenazas psicológicas) y popularizó el *Síndrome General de Adaptación (GAS)*, el cual reconoce tres fases de la respuesta: a.- etapa de reacción (alarma), en la que el organismo entra en un estado de alerta para combatir el estresor; b.- etapa de resistencia, es cuando aparecen las respuestas fisiológicas autónomas; y c.- etapa de agotamiento, el organismo se rinde, se produce daño y ocurre un colapso dentro de este, que puede culminar con la muerte. Esta teoría trae consigo las siguientes implicaciones: 1.- los efectos del estrés son acumulativos a través del tiempo. 2.- cuando los efectos sobrepasan la habilidad de enfrentamiento se vuelven factores de patología. 3.- el estrés puede crear adicción; la reacción de un individuo a una amenaza se sumará a su reacción a la siguiente exposición a otra amenaza.

Wolff (en Stora, 1992), considera al estrés como una reacción del organismo; lo conceptualiza como el indicador de aquel *estado dinámico* que se produce en un ser viviente, como resultado de la interacción del organismo con estímulos o circunstancias nocivas para poder adaptarse a las demandas.

Manson (en Fleming, Baum y col, 1984), a diferencia de los hallazgos de Selye (1976), considera que el sistema endocrino exhibe diferentes patrones de respuesta a

diferentes amenazas, todas estas respuestas se integran por el sistema nervioso central y se median por el reconocimiento psicológico del peligro. Esta aproximación es importante ya que hace referencia al “peligro”, mientras que Seyle sólo consideraba como estrés el aumento de las respuestas autónomas, las cuales no necesariamente se activan por la presencia de estrés, sino por ejemplo el que se da un aumento cardiovascular por el ejercicio donde no existe ninguna percepción de peligro. Consideramos la tradición de gran importancia porque representa el inicio de la interacción entre las aproximaciones biológicas y psicológicas.

Estas tres últimas definiciones nos parecen sumamente relevantes pues introducen una idea revolucionaria del estrés y dan pie al origen de nuevas teorías y al estudio de este proceso por diferentes campos del conocimiento. Las aportaciones que hacen los tres autores anteriores refieren la apertura que le dan al término permitiendo una visión más amplia de este, pues:

- 1) Comienza a verse como un proceso activo donde intervienen diferentes aspectos del individuo y el entorno (*recursos de enfrentamiento*), *costos (enfermedad y agotamiento)* y *beneficios (aumento de competencia y gozo)*, dejando a un lado la idea simplista del estrés como un fenómeno pasivo.
- 2) Es tomado como un proceso biopsicosocial de adaptación (*enfrentamiento*).
- 3) Estudia al estrés dentro de un contexto en el que interactúan y se retroalimentan el sistema individuo - entorno.
- 4) Comienza a tomar *las diferencias individuales en las respuestas dadas al estrés*, según el tipo de eventos y los recursos de enfrentamiento.

Tradición de las ciencias sociales.

En sociología el término estrés fue sustituido por el de alienación. Durkheim en 1893 (cit. en Lazarus, 1991) la define como una condición de la anomia que aparece cuando el individuo experimenta la falta de normas que guíen su esfuerzo por alcanzar las metas socialmente permitidas.

Seeman 1959, 1971 (cit en Lazarus y Folkman 1991) habla de impotencia, falta de normas, falta de sentido, aislamiento y alejamiento refiriéndose a las cinco variantes del concepto de alienación.

Los sociólogos contemporáneos utilizan el término *strain*, para describir formas de distorsión o desorganización. Piensan que los trastornos sociales, como la elevada incidencia de suicidios, crimen y enfermedad mental, son consecuencia del strain (estrés) a nivel social.

Tradición psicológica. (Fleming y col 1984).

En psicología es hasta 1944 cuando la palabra estrés aparece como tal en los Psychological Abstracts, sin embargo este término ha sido estudiado desde el siglo XIV bajo el concepto de ansiedad por diferentes autores y teorías siendo tomado como un importante agente en la producción y aparición de síntomas. Una de las teorías que le concede un papel central en la formación de desórdenes de la personalidad fue la teoría psicodinámica (Freud) en la que se utiliza el término ansiedad, el cual es una señal de alerta que pone en marcha formas de enfrentamiento que al ser insatisfactorias (mecanismos de defensa) producen síntomas.

En la teoría del aprendizaje Hull 1943 y Spence 1956 (cit. en Lazarus y Folkman 1991) consideran a la ansiedad como una respuesta condicionada que llevaba a la aparición de hábitos inútiles (patológicos) de reducción de ansiedad.

Las investigaciones empíricas sobre ansiedad fueron impulsadas a principios de los 50's con la publicación de la escala de Taylor, de medición de ansiedad como rasgo. De aquí se iniciaron investigaciones para determinar el papel de la ansiedad como fuente de interferencia en la actividad cognoscitiva, (aprendizaje, memoria,

percepción rendimiento, etc.), y con las guerras mundiales, de Corea y Vietnam se comienza a medir como síndrome de estrés post-traumático debido a los efectos posteriores que tienen este tipo de traumas.

Actualmente todavía se desarrollan estudios importantes sobre este tipo de estrés ya que el estatus de salud en los individuos en general y particularmente en los adolescentes ha disminuido y se ha percibido ya no por aspectos de la guerra, sino que los datos muestran una prevalencia mucho más alarmante debido a los efectos de las exposiciones cotidianas a la violencia; como robos, asesinatos, secuestros etc, que finalizan en una predisposición a síntomas de estrés y de estrés post-traumático. (Berton y Stabb, 1996).

Lazarus (en McGrath 1984) propone que el estrés sea tratado como un concepto organizador para entender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación. Sin embargo señala que durante la adaptación el individuo puede pasar por procesos cognoscitivos, acciones específicas y estilos de vida de forma rutinaria o automática que no necesariamente significan estrés. Por esta razón dice, no debe considerarse como una variable, sino como una rúbrica de variables y procesos. Define al estrés como un término genérico para toda área de problemas que incluyen los estímulos estresores, las reacciones de estrés y otros procesos intervinientes.

Endler y Magnusson en 1976 (cit. en Feijóo, 1994) proponen por primera vez un enfoque cognoscitivo-perceptual en el que los procesos cognoscitivos median las variables ambientales modificando los patrones de respuesta ante los estímulos estresantes, este enfoque es retomado y perfeccionado por Folkman y Lazarus (1985).

Pearlin y colaboradores en 1981, consideran al fenómeno del estrés como un proceso en el que intervienen: las fuentes de estrés (estresores), los mediadores del estrés (apoyo social y estrategias de enfrentamiento) y sus manifestaciones psicosomáticas.

En 1982 Zegans (cit en Feijóo, 1994), utiliza el término estrés para describir tanto situaciones nuevas, intensas, cambiantes, repentinas o inesperadas, como a aquellas situaciones en las que existe ausencia de estimulación, estimulación extremadamente persistente, fatiga, aburrimiento, fracaso, agentes ambientales desagradables, aislamiento y cambios sociales rápidos.

1984.- Folkman y Lazarus, hablan sobre la vulnerabilidad de los acontecimientos en razón de las diferencias individuales y expresan que aún ante acontecimientos extremos, medios o vitales, la variabilidad de las respuestas es muy amplia. A partir de lo anterior consideran que no es posible definir al estrés únicamente en función de las condiciones ambientales sin tomar en cuenta las características individuales. Por ello definen al estrés psicológico *"como la relación que existe entre el individuo y el entorno que es apreciada por la persona como relevante para su propio bienestar y en el que los recursos de la persona son impuestos o excedidos"*.

Santiago (1985) define al estrés como un estado o condición del organismo donde las reacciones ante el medio ambiente se caracterizan por medio de la ansiedad, tensión o respuestas defensivas conductuales. (En Andujar 1994).

Gunn (cit en Lazarus y Folkman, 1991) propone una definición que incorpora tanto los aspectos del estresor como del individuo.

Fontana en Lazarus y Folkman 1991, definen al estrés como una "exigencia a las capacidades de adaptación de la mente y cuerpo". Esta definición resulta útil por tres

razones: en primer lugar deja claro que el estrés puede ser tanto bueno como malo, o estar entre ambos y que son muchas las cosas que pueden causar estrés (estresores); en segundo lugar permite inferir que no son los acontecimientos los que determinan que nos encontremos o no estresados, sino nuestras reacciones hacia ellos; y por último nos dice que el estrés es una exigencia a las capacidades (*interiores del individuo*) y estas son las que determinan las respuestas.

Han sido múltiples los trabajos que han surgido dentro de esta perspectiva de investigación, y la mayoría coincide en ver al estrés como una reacción del organismo a las demandas hechas sobre este.

Las investigaciones más recientes han hecho énfasis en la interacción entre agentes estresantes - sistema de evaluación cognoscitiva. Los extremistas de esta teoría sugieren que nada es estresante a menos que el individuo lo defina como tal, lo que deja ver que las características físicas del estresor son poco importantes en comparación de la evaluación hecha por la persona.

En la presente investigación se ha tomado en cuenta la teoría de interacción de ahí que aún cuando un evento pareciera universalmente estresante, es la evaluación subjetiva realizada por el propio individuo la que a nuestros ojos tiene la mayor relevancia. Es con base en este supuesto que nuestras puntuaciones no están dirigidas al evento ni a las respuestas patológicas sino a lo que cada individuo define como particularmente estresante.

Podemos clasificar las diferentes definiciones de estrés con base en tres orientaciones definitorias clásicas: la definición de estímulo, la de respuesta y la de relaciones.

- Estrés como estímulo.

Es la definición de estrés comúnmente adoptada en psicología. Y se refiere a aquellos acontecimientos externos con los que tropieza el sujeto y a las condiciones originadas en el interior de éste que pueden ser tomadas como estímulos generadores de estrés. Dentro de las fuentes de estrés se incluyen los factores físicos (temperatura, ruido, etc.) los eventos de vida o situacionales, llamados eventos estresantes (estresores agudos que producen cambios que requieren una adaptación por parte de la persona), tensiones crónicas (problemas conyugales, económicos, de salud, etc. que persisten a través del tiempo y en los que se da un desequilibrio entre el nivel de la demanda ambiental y la capacidad de respuesta de la persona) y estados orgánicos del individuo (hambre, sed, impulso sexual, etc.).

Este tipo de definiciones nos permiten pensar que existen ciertas situaciones que se consideran normativamente susceptibles de provocar estrés con base en la respuesta emitida con mayor frecuencia, la cual se halla lejos de ser universal. Razón por la que no se puede olvidar el considerar que existen diferencias individuales y culturales a la hora de evaluar y enfrentar los sucesos estresantes.

- Estrés como respuesta.

Este tipo de definición ha sido la más adoptada en medicina y biología y supone que *una respuesta de estrés es aquella que significa una perturbación de la homeostásis*, sin embargo parece que todos los aspectos de la vida alteran la homeostásis. Por ejemplo, Seyle (1976) propone que cuando la respuesta del organismo aumenta su intensidad, hablamos de situación de estrés y dice que la característica que convierte a un estímulo en estresante es su capacidad de ser nocivo para los tejidos. Si tratamos de definir el estrés a través de la respuesta que origina, no podemos identificar prospectivamente aquello que resulta estresante de aquello que no, pues es necesario que esperemos la respuesta, además muchas respuestas pueden considerarse como indicativas de estrés cuando en realidad no lo son. Este tipo de

planteamiento no es válido pues la respuesta no puede juzgarse como reacción psicológica al estrés sin hacer referencia al estímulo que la ha originado, como se mencionó anteriormente otro de los problemas con esta definición es que no siempre van a aparecer todos los síntomas juntos y el patrón de respuesta puede aparecer también por distintos procesos intraindividuales como el aumento de presión por ejercicio o miedo y no por estrés (McGarth, 1984). Algunos ejemplos de teorías inclinadas hacia esta propuesta son las siguientes:

-El modelo de reforzamiento del drive. El estrés es considerado como un estado de desequilibrio del organismo, y sostiene que para sobrevivir todo organismo debe actuar de forma adaptativa para así reducir las pérdidas de sus tejidos o para liberar la carga instintiva. Los impulsos no descargados o parcialmente liberados derivan en tensión o *drive state*.

-La teoría psicofisiológica del arousal. En esta propuesta el término estrés fue utilizado como sinónimo de emoción y con esto se le dio una estructura simple y unidimensional con estructuras conductuales y fisiológicas. La emoción se describió como un concepto psicológico que no guarda relación con las condiciones anteriores y posteriores que la definen ignorando las diferencias cualitativas, factores sociales y psicológicos que las generan. Un animal con tensiones no resueltas es un animal fisiológicamente aroused (activado) y se postula que cuando aparece un indicador fisiológico, los demás aparecen en armonía con éste. Contrario al supuesto antes señalado Ekman, Levenson y Friesen en Lazarus y Folkman 1991, demostraron que la actividad del sistema nervioso autónomo es diferente cuando se trata de emociones positivas y negativas.

Al final de esta revisión realizada a través de estos dos tipos de conceptualizaciones del estrés podemos concluir que los planteamientos sobre estímulo respuesta son circulares e incurren en las mismas cuestiones cruciales: ¿qué hay en el estímulo que

produce una respuesta particular ante el estrés y qué hay en la respuesta que indique un estrés particular?

· Estrés como proceso de relaciones.

En dichas definiciones se presta atención a las relaciones entre sistemas y contexto en el que un fenómeno tiene lugar. Con base en esto ha aparecido un nuevo concepto de enfermedad en donde las características del sistema atacado por el agente patógeno son tan importantes como el agente externo, es decir, una persona se enferma como resultado de agentes nocivos en el medio ambiente, y como resultado de ser sensible a la acción de ese agente. Con respecto al estrés podemos decir que por sí sólo, no es suficiente para causar enfermedad, sino que deben darse también otras condiciones: tejidos vulnerables o procesos de enfrentamiento inadecuados y es entonces la labor principal de la investigación el encontrar como contribuyen estas variables y procesos como mediadores de la relación estrés enfermedad.

Es cierto que existen condiciones ambientales que representan estrés para casi todas las personas, sin embargo los trastornos que casi de forma universal sufren las personas expuestas a tales condiciones extremas no han de hacernos caer en la creencia simplista de que el estrés es algo producido por causas ambientales. Tales condiciones extremas no son habituales y su utilización como modelo de estímulos estresantes produce una teoría y aplicaciones erróneas. Así nos encontramos con las principales dificultades cuando revisamos las grandes variaciones de la respuesta humana a los llamados estresores universales, con esto queremos decir que muchas veces lo que es estresante para uno en un momento determinado, no es estresante para otro. Con lo que concluimos que no podemos definir el estrés de forma objetiva, haciendo únicamente referencia a los eventos de vida estresantes sin tener en cuenta las características del individuo y su contexto. En este sentido Lazarus y Folkman (1985, 1991) propone tres aspectos fundamentales a considerar en investigaciones futuras:

- 1.-el estrés es un fenómeno principalmente subjetivo, más que objetivo.
- 2.-el estrés es mejor medido en molestias aparentemente menores que en cataclismos mayores.
- 3.-cualquier medición de estrés debe evaluar el contenido o las fuentes de estrés en lugar de solamente el grado.

Así mismo propone un análisis de los sistemas en los que intervienen una gran variedad de variables que se influyen entre sí y que atraviesan por contextos cambiantes de adaptación.

En el cuadro 1 se presentan de forma esquemática algunos modelos teóricos sobre el estrés, que nos parecen importantes pues apoyan la idea de estrés como proceso integrado individuo - ambiente. Es por todo lo anterior que en el presente estudio se hace énfasis en diferentes características del individuo como su nivel socioeconómico, edad, sexo y escolaridad, es decir, el ambiente en el que se desarrollan. Nuestro interés inmediato se dirige a encontrar los factores *predisponentes de estrés psicológico* en distintos grupos de individuos. Según Lazarus y Folkman (1991), para ello se hacen necesarios los siguientes dos procesos críticos: 1.- *evaluación cognoscitiva* proceso evaluativo que determina por qué y hasta que punto una relación determinada o una serie de relaciones entre individuo y entorno es estresante; y 2.- *enfrentamiento*, proceso a través del cual el individuo maneja las demandas de la relación individuo - ambiente que evalúa como estresantes y las emociones que ello genera. (Folkman y Lazarus 1985).

Después de múltiples definiciones recopiladas y leídas para este documento, hemos pensado que para explicar el estrés es útil verlo como un continuum que un extremo actúa como una fuerza generadora dentro de la vida del individuo, dándole excitación, volviéndola interesante y obligándolo a desarrollar estrategias de

Cuadro 1

MODELOS TEÓRICOS
<p>· Pearlín, Liberman, Menaghan y Mullan, 1981. Entre un evento disruptivo y los cambios en el estado de ánimo, existen variables mediadoras que influyen en el impacto de la relación estrés – estado emocional.</p>
<p>· Moos, Conkite, Billings y Finney, 1983. Plantean que el sistema ambiental y el sistema personal, influyen tanto en la relación de la evaluación cognoscitiva de una circunstancia de vida estresante y las respuestas de enfrentamiento, como en la relación entre las circunstancias de vida estresantes y los recursos de apoyo social.</p>
<p>· Cervantes y Castro, 1985. Proponen un modelo multivariado, el cual considera antecedentes, mediadores personales y ambientales, y consecuencias en el campo de la salud mental, a partir de las experiencias de estrés y respuestas de enfrentamiento. Estos investigadores reconocen la gran importancia de las variables mediadoras y afirman que sirven para detectar diferencias individuales y grupales en las reacciones y respuestas al estrés. En el modelo se hace referencia al estrés como un proceso en el que se incluyen los siguientes elementos: I.- estresores potenciales; II.- evaluación del estrés potencial; III.- mediadores internos; IV.- mediadores externos; V.- respuestas de enfrentamiento; VI y VII.- consecuencias a corto y largo plazo en la salud mental.</p>
<p>· Folkman y Lazarus, 1985. Señalan que los recursos de enfrentamiento se encuentran en la persona y el entorno social. Poco después se incorpora un nuevo recurso que son las habilidades sociales del individuo(Folkman y Lazarus, 1984). Como limitaciones en la utilización de recursos de enfrentamiento, señalan: 1.- condiciones personales; 2.- condiciones ambientales; y 3.- grado de amenaza. La unidad de análisis del modelo es la transacción o encuentro en donde toma lugar la evaluación cognoscitiva a partir de la cual se ve influida la reacción al estrés. Es así que el estrés es un proceso dinámico y multivariado que involucra entrada, salida, actividades mediadoras de evaluación y enfrentamiento.</p>

enfrentamiento lo que impulsa el desarrollo personal y la adaptación, mientras que por el otro atenta contra ellas ya que el individuo puede no llegar a satisfacer las demandas del estrés, lo que puede degenerar en alteraciones en múltiples áreas de su vida. También al hablar de estrés debe tomarse en cuenta que se refiere tanto a exigencias externas (medio ambientales), como a exigencias internas (capacidades personales) y que varían de una situación a otra dependiendo de los mediadores con los que contamos en dicho momento.

Tal como se sabe, aunque un estímulo represente una clara amenaza, que casi todo el mundo lo considere como peligroso o perjudicial, todavía se encontraran variaciones individuales, en el grado de que sea evaluado como estresante, así como en sus respuestas cuantitativas y cualitativas. Ello determina la importancia de la situación y la individualidad. Ya que se sabe que cada individuo es único y responde de distintas formas.

2.4 FACTORES DENTRO DEL ESTUDIO DEL ESTRÉS.

La evaluación y el enfrentamiento son fenómenos multidimensionales (Díaz Guerrero 1967, 1973; Lazarus y Folkman, 1991; Folkman y Lazarus, 1985; Folkman y Lazarus 1984) por ello se ven influidos por diferentes factores dentro de los cuales podemos destacar tres sumamente importantes: los factores personales (internos), los situacionales y los mediadores externos que son los que permiten entender y predecir las fuentes de estrés de un individuo y sus formas particulares de enfrentamiento.

Dentro de los primeros podemos citar dos características del individuo: compromisos y creencias, que influyen en la evaluación y determinan lo que es importante para conservar el bienestar; de que forma el individuo entiende la situación y pone en marcha reacciones emocionales y estrategias de enfrentamiento; y cuales son las bases sobre las que se evalúan los resultados. Estas dos variables por

sí mismas no explican el proceso de evaluación. Actúan de forma interdependiente con los factores situacionales para determinar el grado en que se experimenta daño, pérdida, amenaza o desafío.

El segundo tipo de factores situacionales se refiere a las características formales de cada situación que permiten ver las propiedades relevantes que son: novedad de la situación, predictibilidad, incertidumbre del acontecimiento, inminencia, duración, incertidumbre temporal, ambigüedad y la cronología de los acontecimientos en el ciclo vital.

Y los terceros que son los mediadores externos, dentro de los que se hayan el apoyo social y los recursos económicos los cuales le sirven al individuo para salir adelante en situaciones de cambio.

A) Factores de personalidad

1-Compromisos.

Son la expresión de valores, deseos, preferencias, motivaciones y emociones del individuo que determinan sus decisiones pues expresan todo aquello que es importante para él, es decir, deciden si una situación es evaluada como significativa o no dependiendo de como se relacionan las consecuencias del enfrentamiento con daño o bienestar, y con base en ello, elegir las estrategias a seguir para conservar los ideales o conseguir objetivos.

Lo anterior son conceptos importantes en la determinación del estrés psicológico pues dirigen o alejan a la persona de situaciones desafiantes, amenazantes, dañinas o benéficas. También determinan la sensibilidad del sujeto respecto a las características de la situación y por consiguiente la importancia que se les otorga (agradable / desagradable; físico / social).

Por último, los compromisos se encuentran relacionados con la vulnerabilidad psicológica del individuo que se refiere a la insuficiencia de recursos (psicológicos, físicos y sociales) con los que el individuo cuenta para hacer frente a las demandas adaptativas que el medio le presenta. En el caso del estrés la vulnerabilidad psicológica depende tanto de los recursos de la persona, como de la relación entre los recursos de enfrentamiento y la importancia que tengan para el individuo las consecuencias.

2-Creencias.

Son configuraciones cognoscitivas, nociones preexistentes de la realidad, formadas individual o culturalmente. En la evaluación las creencias determinan la realidad de como son las cosas en el entorno y moldean el entendimiento de su significado.

Las creencias del individuo son un sistema en el que coexisten creencias contradictorias que le permiten sentirse tranquilo. Parece que dentro de la persona existe una jerarquía natural de creencias que varía según diferencias individuales, pero por lo general, el tipo de creencias que se ponen primero de manifiesto son las que implican peligro o control del peligro, y después aquellas que implican seguridad.

Son dos los tipos de creencias más importantes dentro del proceso de evaluación:

2.1.-Creencias sobre el control personal:

Se refieren a las creencias que tiene la persona sobre el grado de control, dominio y confianza sobre la situación y determinan el tipo de evaluación (de amenaza o desafío) del sujeto.

Folkman (cit en Folkman y Lazarus, 1984) afirma que el control puede reducir o aumentar el estrés; cuando un individuo ejerce control sobre la situación disminuye el estrés, sin embargo cuando el control se opone al estilo cognoscitivo de la persona (trae consecuencias sociales negativas o requiere recursos materiales no disponibles) se toma como inductor de estrés. Conforme avanza el enfrentamiento y se pone en marcha la reevaluación las evaluaciones de control se modifican.

Las creencias sobre el control personal son de dos tipos:

a) *Creencias generales sobre el control.* Se refieren al grado en el que el individuo asume o puede controlar los acontecimientos y las situaciones importantes. Las creencias se ven afectadas cuando las situaciones son ambiguas. El control puede ser interno cuando se cree que los acontecimientos son contingentes con la conducta de uno, o externo cuando la creencia se refiere a que estos acontecimientos se deben a la suerte, destino, casualidad, etc (Rotter en Lazarus y Folkman, 1991). Ello ha llegado a causar controversia y en un estudio se encontró que los individuos de las clases sociales más bajas, son a los que les acontecen más sucesos estresantes y se llevo a la conclusión de que pueden ser dos los factores que propician esto; el primero es que los individuos tienen la responsabilidad de todas las situaciones que les ocurren debido a sus propias características individuales y por el otro lado la creencia en la que consideran que todo les pasa a ellos, es decir, es algo aprendido por el sistema de desigualdad social (Dohrenwend, 1978).

b) *Evaluaciones del control situacional.* Se refieren al grado en el que el individuo cree poder determinar o modificar sus relaciones estresantes con el entorno, con base en la evaluación de las demandas de la situación, de los recursos propios, de las alternativas de enfrentamiento y de su capacidad para aplicarlas.

Este tipo de evaluaciones son difíciles de medir pues como sabemos, en las situaciones reales el objeto de control es generalmente complejo, ambiguo y a

menudo no pertenece solamente al grupo de estímulos externos, sino que tiene que ver con el estado interior del individuo.

Las evaluaciones situacionales de control se basan en aspectos del enfrentamiento que vienen determinados por factores individuales como los compromisos y las creencias. Cuanto más determinadas se encuentren las creencias de control con base en factores personales o contingencias situacionales, mayor será su determinación en el grado de amenaza o desafío, y en la medida en que las creencias de control sean generales, las evaluaciones del sujeto serán independientes de la situación.

2.2.- Creencias existenciales.

Son creencias que ayudan a la gente a conservar la esperanza y a buscar significado a la vida, a pesar de sus experiencias dolorosas.

B) Factores situacionales

1-Novedad de la situación

Cada ser humano siempre se encuentra con gran número de situaciones nuevas con las que no ha tenido una experiencia previa. Cuando una situación es totalmente nueva, no se podrá relacionar con daño, amenaza o desafío. Sin embargo a través de contactos no directos con la situación se hace vital la relación con alguna situación amenazante.

El individuo posee un conocimiento general acerca de las situaciones, que le permite entenderlas e interpretarlas. Ocasionalmente existen circunstancias extremas, donde la experiencia previa no tiene ningún valor.

Lo concerniente para el presente estudio será que una situación nueva, provocará una desorganización por su cualidad de novedad o por la asociación que se haga con experiencias previas con daño, peligro o dominio.

2- Predictibilidad

En los estudios de estrés con animales la predictibilidad ha sido uno de los temas de mayor relevancia, ya que implica que existen características ambientales que pueden ser discernidas, descubiertas o aprendidas.

Cuando un estímulo viene precedido por alguna señal avisa al sujeto que debe prepararse para el enfrentamiento o informa que se encuentra a salvo del agente estresante y permite la posibilidad de enfrentamiento. En ambos casos el predecir un acontecimiento disminuye la capacidad aversiva del estresante y pone de manifiesto la situación de control.

3-Incertidumbre del acontecimiento

La incertidumbre resulta estresante ya que tiene un efecto inmovilizador sobre los procesos de enfrentamiento anticipatorio. Las estrategias de enfrentamiento para anticipar la aparición de un acontecimiento son generalmente incompatibles con aquellas que anticipan la no aparición del acontecimiento. El hecho de no saber con certeza si va a ocurrir un acontecimiento determinado, puede dar lugar a un dilatado proceso de evaluación y reevaluación que genere pensamientos, sentimientos y conductas conflictivas que, a su vez, crean sentimientos de desesperanza y confusión, que obstaculizan el proceso adaptativo.

4.- Factores temporales El tiempo puede ser una de los parámetros más importantes de las situaciones estresantes (McGarth, 1984).

4.1-Inminencia.-

Es el tiempo que transcurre antes de que ocurra un acontecimiento. Cuanto más *inminente* es un acontecimiento, más intensa resulta su evaluación, especialmente si existen señales que indiquen daño, peligro, o la posibilidad de dominio o ganancia.

Cuanto menos inminente sea un acontecimiento el proceso de evaluación se hará menos urgente y más complejo.

Cuando un individuo no tiene el tiempo suficiente para procesar la información de que dispone, le causara estrés psicológico y se preocupará desesperadamente por la amenaza del daño que le espera pues no podrá movilizar sus recursos de enfrentamiento.

Los períodos previos a un acontecimiento a veces pueden llevar a un grado intenso de amenaza, pero también permiten desarrollar muchos mecanismos de enfrentamiento mediante los cuales se reduce o vence la amenaza. Es decir los procesos de evaluación-enfrentamiento-reevaluación se dan cuando el lapso de tiempo es lo suficientemente largo que permita que estos se lleven a cabo.

4.2.- Duración.-

La duración es la que se refiere al tiempo que persiste un acontecimiento. Se encuentra muy relacionada con el concepto de inminencia, difiriendo en que este se refiere al período durante el cual el suceso se desarrolla.

Este es un concepto principal en la aparición de la enfermedad y de la psicopatología, ya que existe el supuesto de que los estresantes prolongados o crónicos agotan al individuo tanto física como psicológicamente.

Existen estudios hechos con animales donde se encontró que después de un tiempo se acostumbraron al estrés crónico y es lo que podemos interpretar como la etapa de agotamiento de la que habla Selye (1976).

Actualmente, los estudios que analizan los diferentes tipos de estrés, han aumentado considerablemente ya que se ha encontrado que es un gran predictor de conflictos

graves en los individuos especialmente en adolescentes como lo demuestran en un estudio Towbes y Cohen (1996).

Es importante hacer notar que la persistencia de un estresante crónico puede dar al individuo, la oportunidad de aprender a enfrentar, evitar o distanciar al agente estresante. Se desarrollan nuevos recursos, se reordenan los compromisos contraídos, se abandonan viejos objetivos y se buscan otros nuevos.

Los *acontecimientos crónicos persistentes*, son aquellos que refieren cierta dificultad y se estancan por un período de tiempo y estarán determinados en gran parte por la naturaleza del agente estresante, dentro de estos se encuentran una enfermedad o la falta de trabajo. La evaluación a este estrés no es estática (Towbes y Cohen, 1996); la amenaza fluctuará durante el curso del acontecimiento en función de los procesos de enfrentamiento y reevaluación, y también por los cambios acontecidos en el entorno.

También existen los *acontecimientos crónicos intermitentes*, tales como los conflictos con la ley, los problemas financieros o la temperatura; existen también los *acontecimientos agudos limitados en el tiempo*, como los saltos en paracaídas, los exámenes, las intervenciones quirúrgicas menores. Cada uno de estos modelos tienen implicaciones distintas en su evaluación así como en su duración. (Swearingen y Cohen, 1985).

Por ejemplo, un modelo crónico intermitente le permite al sujeto tener períodos libres, donde puede olvidar, mientras que uno crónico persistente no dará dicha oportunidad pues la amenaza estará siempre presente.

Otro modelo es la clase de *secuencias estresantes* que son series de acontecimientos que ocurren durante un período prolongado de tiempo como resultado de un

acontecimiento inicial desencadenante, como el divorcio, la muerte de un familiar, el nacimiento de un hijo o un programa académico muy riguroso.

Por todo esto la tolerancia a un estresor particular será diferente si el organismo anticipa que la condición tendrá una duración corta, larga o indeterminada. Por ejemplo, habrá diferencias entre la percepción de alguien incapacitado y alguien en la guerra, ya que la última será finita (la guerra) y la incapacidad no (McGrath, 1984).

4.3.-Incertidumbre temporal.-

Se refiere al desconocimiento de cuando se va a producir un acontecimiento dado. Por ejemplo, cuando a un trabajador se le anuncia que su despido es inevitable, pero no se le precisa la fecha exacta en que tendrá lugar.

La incertidumbre temporal resulta estresante sólo cuando ciertas señales de amenaza indican que el acontecimiento va a ocurrir; es decir, ante la inminencia de su aparición.

5-Ambigüedad

Son los acontecimientos en los que se dispone de información poco clara o insuficiente. Es raro que una persona sepa lo que va a ocurrir, la naturaleza del suceso, cuándo va a ocurrir y cuánto va a durar. Cuando existe ambigüedad en el entorno es poco probable sentir confianza con respecto a la forma que hay que actuar.

La ambigüedad es la que crea las condiciones para el análisis descriptivo de las situaciones y el individuo infiere su significado con base a sus disposiciones, sus creencias o sus experiencias. Cuanto mayor es la ambigüedad, mayor es la influencia

de los factores personales en la determinación del significado de la configuración del entorno.

En los seres humanos la ambigüedad puede aumentar la amenaza mediante la limitación de la sensación de control del individuo y aumentando la sensación de desesperanza frente al peligro. Sin embargo no siempre produce dicha sensación y de hecho solo la producirá si existe predisposición a sentirse amenazado. Incluso en situaciones donde existen signos de daño o de peligro, puede utilizarse la ambigüedad para reducir la amenaza y permitir interpretaciones alternativas del significado de la situación. En las situaciones ambiguas es realmente difícil evaluar los resultados y por esta razón al anticiparse a un resultado ambiguo se pueden sentir tanto emociones positivas (reto) como negativas (amenaza) (Folkman y Lazarus, 1985).

En suma la ambigüedad se halla presente de una forma u otra prácticamente en todo tipo de situaciones a las que se enfrenta el hombre y asegura que los factores personales jueguen un papel importante en la creación de las diferencias individuales en la evaluación de lo que ocurre.

6.-La cronología de los acontecimientos estresantes en relación con el ciclo vital

Los acontecimientos estresantes ocurren en el contexto del ciclo vital del individuo y en relación a otros acontecimientos, ya sean pasados, actuales o concurrentes.

Neugarten 1968, 1977, 1979 (cit en Lazarus y Folkman 1991), afirma que las personas tienen un concepto del ciclo vital normal, en donde se incluye la espera de que ciertos acontecimientos sucedan en cierto momento, como el matrimonio, el tener un hijo, el llegar a la secundaria, etc. Es decir, la gente tiene un reloj mental que les va diciendo cuando van a la hora y cuando van tarde dentro de su ciclo vital, el que estos acontecimientos no ocurran cuando deben suscitan una crisis, por

ejemplo, en las mujeres de mediana edad el que partan los hijos no es una crisis, pero el que el hijo no parta cuando es debido origina la crisis tanto para los padres como para el hijo y así podemos encontrar diversos ejemplos.

El que un acontecimiento ocurra fuera de tiempo o que no ocurra puede significar la pérdida de apoyo de los compañeros de grupo, verse privado del orgullo y satisfacción que acompañaría al mismo acontecimiento si hubiera ocurrido a tiempo y priva al individuo de la oportunidad de prepararse para un nuevo papel que desempeñar.

El calendario de acontecimientos esperados varía de generación en generación y de grupo en grupo dentro de la misma generación (Elder en Lazarus y Folkman 1991). El aumento de las expectativas de vida, de los años de escolarización, la reducción del número de hijos por matrimonio, y el incremento del precio de la vivienda son algunos de los factores obvios que han hecho variar este calendario durante los últimos 50 años. Las diferencias observadas entre generaciones dependen de muchos factores, aunque el más importante de todos parece ser el de estatus social (Neugarten y col en Lazarus y Folkman 1991).

Existen numerosos acontecimientos que no se encuentran dentro de las transiciones normales de la vida. Entre éstos se encuentran el repentino crecimiento, el derrumbamiento de fortunas, la aparición de estresantes crónicos o incesantes en el trabajo y los desastres naturales. Ellos afectaran a cada persona según sus condiciones individuales.

Brym y Ryff, 1980 (cit. en Lazarus y Folkman, 1991) hablan de los *acontecimientos ocultos*, las cuales son experiencias sin nombre propio, como los procesos en el área profesional ya que actualmente es cuando se da importancia a alcanzar la cima de la vida profesional, o la nueva menopausia masculina.

Otro aspecto de la cronología es la relación entre un suceso mayor y otros acontecimientos, es decir, los acontecimientos acumulados que le ocurren a un individuo dentro de determinado período de tiempo.

C) MEDIADORES EXTERNOS

Dentro de estos encontramos el apoyo social, que Kornblit y Méndez en Feijóo, 1994 lo definen como “el grado en el que las necesidades de ayuda, aprobación, pertenencia y seguridad de un individuo son cubiertas por otros significativos”. Existen dos formas distintas de apoyo que son relevantes para la adaptación. La primera, es hallarse integrado en una estructura social para que el individuo pueda sentirse bien con respecto a sí mismo y a su vida. La separación o pérdida de aquellos con los que se ha establecido lazos de afecto, resulta casi siempre traumática. Es importante mencionar que la población con la que trabajamos ha sufrido una ruptura de estos lazos afectivos, razón por la que este tipo de apoyo social se ve obstaculizada.

En la segunda el apoyo social actúa como un freno o protector del estrés, es decir, puede ser útil para prevenir el estrés al hacer que las experiencias dañinas o amenazantes lo parezcan menos, o bien al proporcionar recursos valiosos para su enfrentamiento. Por ejemplo se ha encontrado que cuando existe apoyo por parte de la familia existe menor probabilidad de desajuste, logrando una reducción en los síntomas depresivos o problemas de conducta (Wagner, Cohen y Brook, 1996; Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett, 1990).

Las medidas de la estructura social, presuponen que tener una relación equivale a obtener apoyo de ella; sin embargo hay que considerar también las demandas sociales y los aspectos estresantes de la relación. Las relaciones sociales crean

problemas que constituyen una parte importante, probablemente la mayor de las causas de estrés en la vida (Bolger, DeLongis, Kessler y Scilling 1989 en Rhodes y Woods, 1995) el balance entre costos y beneficios varía probablemente de una persona a otra, de un rol social a otro y de una situación estresante a otra.

En un estudio Folkman y Lazarus (1985) investigaron las emociones y el enfrentamiento en tres etapas de un examen, preguntando a los adolescentes cómo enfrentaban cada situación y el tipo de apoyo que buscaban. Se encontró una clara evidencia de que el tipo de apoyo cambia en cada etapa, por ejemplo, el apoyo informacional fue más buscado durante la fase anticipatoria, cuando lógicamente los alumnos necesitaban tener claro lo que se esperaba de ellos, pero descendió rotundamente después de haber terminado el examen. Por otro lado, el apoyo de tipo emocional fue poco buscado durante dicha fase, pero aumento de forma importante después del examen y continuó alto hasta después de que se hubieran anunciado las notas. Y las emociones y formas de enfrentamiento fueron complejas ya que en cada etapa se experimentan diferentes estados. Es decir, el manejo óptimo de las demandas sociales, así como el uso óptimo de los recursos sociales, depende también de las coacciones que encontramos dentro de cada grupo social.

Los recursos económicos, también son un mediador externo, ya que la posición social y económica que ocupa un individuo en la comunidad, influye en su vulnerabilidad pues enmarca al individuo en un ambiente de ciertos riesgos y proporcionan recursos y habilidades de enfrentamiento. Por ejemplo en la sociedad, la pertenencia a una clase pobre se asocia con factores de riesgo como baja escolaridad, violencia intrafamiliar etc. y una actitud de permanecer a merced de las circunstancias como lo menciona Díaz Guerrero (1973), y por el contrario el permanecer a una sociedad rica supone que disminuye la frecuencia y el impacto de los acontecimientos al igual que proporciona una actitud más activa.

En específico dentro de nuestra investigación los factores de personalidad y situacionales que influyen para la evaluación, se encuentran incluidos dentro de los siguientes aspectos:

Los compromisos son todo aquello que es importante para el individuo y se pueden identificar en el tipo de respuesta que el individuo otorga a cada uno de los sucesos; es decir influyen en la evaluación determinando el valor o la importancia asignada a cada situación.

Las creencias, las incluimos a partir de que se toma en cuenta el nivel socioeconómico pues suponemos que esta característica influirá en la forma en cómo el individuo evalúe la realidad. Lo anterior se encuentra fundamentado en los hallazgos de las investigaciones realizadas por Díaz Guerrero (1967) en donde reporta que los individuos de clase socioeconómica baja son los que reaccionan de forma pasiva al estrés y ello puede ocasionar que tengan una creencia o percepción amenazante de lo que les ocurre, al contrario de los de clase socioeconómica alta que actúan.

Por otro lado al ser los factores situacionales aquellas propiedades que hacen a la situación potencialmente benigna, perjudicial, peligrosa, amenazante o desafiante. Dentro de los eventos de vida estresantes incluidos en el cuestionario se encuentran reactivos cuya evaluación será explorada, como por ejemplo:

- Novedad de la situación; tuve relaciones sexuales por primera vez o cambié de escuela.
- Duración; me enferme seriamente y pase un tiempo en el hospital
- Crónico persistente; tuve un accidente que me dejó cicatrices.
- Ambigüedad; fui tratado de forma diferente por mis amigos.
- Cronología en relación al ciclo vital; me embaracé o empecé la secundaria o preparatoria.

Y por último los mediadores externos los podemos identificar a partir de los recursos económicos.

2.5 EVALUACIÓN COGNOSCITIVA

En psicología durante mucho tiempo se ha remarcado la importancia del significado subjetivo de cada situación. Murray, 1938 (cit. en Lazarus y Folkman, 1991), distinguió entre las propiedades de los elementos del entorno, determinadas por una observación objetiva y el significado de tales objetos cuando son interpretados por el individuo. Lewin en Lazarus y Folkman, 1991 dice que aún y cuando desde la física el entorno es igual para cualquier persona, la situación psicológica puede ser diferente pues debe representarse en la forma en que afecta a un individuo. Estos y muchos otros autores sostienen que las situaciones de vida deben considerarse con base al significado que tienen para el individuo.

Aún y cuando ciertas demandas y presiones ambientales producen estrés en un gran número de personas, no podemos decir que existan estresores universales, pues las diferencias en cuanto a vulnerabilidad y sensibilidad a ciertos tipos de acontecimientos, así como la interpretación y reacción a éstos, varía haciéndose necesario un concepto de evaluación.

Antes se pensaba que las diferencias en las respuestas se debían a que el entorno humano es siempre diferente. Actualmente sabemos que esos cambios ambientales explican sólo una parte de las diferencias individuales, y se piensa que para poder entender las diferencias observadas en las respuestas dadas a estímulos similares, deben tomarse en cuenta los procesos cognoscitivos que median el encuentro entre el estímulo y la reacción.

La evaluación cognoscitiva refleja la particular y cambiante relación que establece un individuo con el entorno cuyas características deben predecirse e interpretarse. La respuesta emocional y conductual desarrollada por un sujeto ante un acontecimiento depende de la forma en que sea analizado.

Arnold en Lazarus y Folkman, 1991 fue la primera que trató de conceptualizar el proceso de evaluación y lo define como el determinante cognoscitivo de la emoción, describiéndolo como un proceso rápido e intuitivo que ocurre de forma automática y se diferencia del pensamiento reflexivo lento y abstracto. Es decir, es el proceso mediador primordial en la aparición de sensaciones, emociones y acciones siguientes a un acontecimiento evaluado como estresor.

Lazarus al estudiar la evaluación cognoscitiva se interesa en cualquier acontecimiento en el cual el individuo sienta que sus recursos adaptativos se encuentren amenazados o desbordados. Considera a la emoción desde el punto de vista de su efecto sobre los procesos de información y toma en cuenta que la evaluación cognoscitiva es modelada por tal información.

La evaluación cognoscitiva debe entenderse como aquel proceso que determina las consecuencias inmediatas que un acontecimiento dado provocará en un individuo, independientemente de los daños físicos directos que éste conlleva (Fleming, Baum y Singer, 1984). La evaluación de la situación requiere de una actividad mental en la que se incluyen procesos de enjuiciamiento, discriminación y elección basada en la experiencia pasada.

Dado que la evaluación cognoscitiva es un proceso individual que se apoya en la interpretación subjetiva de un acontecimiento, podemos decir que se trata de un proceso fenomenológico en el que las personas desean saber qué es lo que ocurre a su alrededor y de qué forma afecta a su bienestar, el significado de la evaluación se

ve influenciada por factores situacionales e individuales que interaccionan con el entorno objetivo resultando así una evaluación específica.

Si tomamos como proceso fenomenológico a la evaluación cognoscitiva, pareciera que hablamos de un proceso circular, pues la evaluación se infiere a partir de lo que afirma la persona, sin embargo este círculo se rompe pues de este proceso conocemos cuales son los factores individuales y del contexto situacional que determinan los procesos mediadores de la evaluación (causas) y que a su vez afectan la respuesta emocional y el enfrentamiento (consecuencias).

Los procesos de evaluación no son siempre conscientes, como tampoco son siempre accesibles los datos que la configuran, es decir, puede estar determinada por datos de los que el individuo no tiene consciencia.

Las investigaciones iniciales sobre la evaluación cognoscitiva provienen principalmente de estudios sobre la guerra, desastres naturales y las enfermedades que amenazan o incapacitan la vida. En los años sesenta Lazarus y sus colegas (cit. en Lazarus y Folkman, 1991) comienzan a estudiar los mediadores cognoscitivos y encuentran que los procesos de evaluación cognoscitiva afectan los niveles de respuesta al estrés y sirven para identificar algunas de las características de la personalidad y los factores situacionales. Este autor junto con Alfert en Lazarus y Folkman 1991 afirma que la evaluación cognoscitiva positiva disminuye la amenaza, permitiendo a los individuos enfrentarse al estímulo amenazante y emitir una respuesta mucho menos intensa.

En distintos estudios los investigadores han encontrado que ante situaciones o estímulos estresantes, siempre que se utilizan estrategias cognoscitivas de evaluación se presenta una disminución en los niveles de respuesta al estrés (Holmes y Rahe, 1967; y Folkman y Lazarus, 1984).

Con base en los hallazgos de las diferentes investigaciones podemos decir que la manera en que una persona evalúa una situación estresante, es un factor que influye notablemente el enfrentamiento que llevará a cabo y la reacción emocional que tendrá como consecuencia. Lo que coincide con la perspectiva teórica de la evaluación cognoscitiva, que la presenta como un mediador en la aparición de pensamientos, acciones y emociones que siguen a un acontecimiento estresante. Dicha perspectiva nos permite entender el porque de las diferencias individuales en las reacciones a estímulos estresantes idénticos.

En resumen podemos definir la evaluación cognoscitiva como el proceso a través del cual la persona evalúa si un encuentro particular con el ambiente es relevante para su bienestar y si es así de qué manera. Lazarus y Folkman (1985, 1991) dividen este proceso en:

- *Evaluación primaria.* Se enfoca a la evaluación del estresor. Existen tres diferentes tipos de evaluación primaria:
 - * *Irrelevante,* es cuando el encuentro no conlleva implicaciones para el individuo, es decir, el encuentro no implica valor, necesidad o compromiso, no se pierde ni se gana nada durante la transformación. Este tipo de evaluación es muy importante en cuestión de adaptación, pues al distinguir lo relevante de lo irrelevante, sólo se producen respuestas ante los estímulos deseables o necesarios.
 - * *Benigna o positiva,* son aquellas en las que las consecuencias del encuentro se valoran como positivas, es decir, preservan o logran el bienestar y generan emociones placenteras. Las evaluaciones totalmente benigno - positivas son raras pues por lo general las valoraciones son complejas y mixtas.
 - * *Estresantes,* son aquellas que significan daño, pérdida, reto o amenaza. Los dos primeros significados se refieren a alguna lesión en cualquier área de la vida del individuo, por ejemplo cuando el individuo ha sufrido una lesión, en la estima

propia, en lo social, en la salud o ha perdido un ser querido. Estas generalmente producen enojo, disgusto, desilusión o tristeza. La amenaza valora principalmente el potencial nocivo del evento, es decir los daños o pérdidas que se prevé ocurrirán, se acompaña de emociones tales como, miedo, ansiedad, mal humor y desafío e implica la movilización de estrategias de enfrentamiento. Y por último el reto, se refiere al potencial de crecimiento, ganancia o mejoría que provocan sentimientos de excitación. Dicho tipo de evaluación tiene una importancia adaptativa primaria pues permite el enfrentamiento anticipado. Se hace una valoración de las fuerzas necesarias para vencer la confrontación y genera emociones de excitación y regocijo.

- * *Evaluación secundaria.* Es la evaluación que determina que es lo que puede hacerse frente a la situación de vida y centra su atención en las respuestas que lleven al control. Este tipo de evaluación incluye el reconocimiento intelectual de los recursos que pueden aplicarse, la evaluación de aquellas opciones de enfrentamiento y las consecuencias que conlleva el utilizar cierta estrategia; cuestiones que permiten sentir seguridad de que la opción elegida cumplirá con lo que se espera.

La evaluación primaria así como la secundaria no pueden considerarse como procesos distintos, pues aunque se derivan de fuentes diferentes dentro del mismo enfrentamiento, son interdependientes y cada una influye en la otra. Ambas están íntimamente relacionadas con el proceso de control, pues para éste es importante en primera instancia percibir el estrés e identificar si es positivo o negativo, para después determinar que tipo de control o enfrentamiento se llevará a cabo (Fleming, Baum y Singer, 1984).

Las evaluaciones primarias (lo que hay en juego) y las secundarias (de las estrategias de enfrentamiento), interactúan entre sí determinando el grado de estrés y

calidad de la respuesta emocional. Es decir, la evaluación es el mediador cognoscitivo presente entre las reacciones de estrés y los procesos de enfrentamiento, y de éste proceso cognoscitivo evaluador es del que dependen las diferencias en las reacciones emocionales.

Para lograr comprender al estrés y a la emoción, se debe de considerar al pensamiento como un antecedente del sentimiento, pero éste solo es el primer paso pues ninguna de ellas (cognición ni emoción) es antecedente o consecuente de la otra, es decir, existe un error si se quiere hablar de una relación en un único sentido, ya que la dirección depende del punto en que uno entre en el proceso que se está desarrollando. No hay que olvidar que en cuanto a naturaleza la emoción y la cognición van casi siempre unidas.

En un estudio sobre las emociones y el enfrentamiento, Folkman y Lazarus (1985) descubrieron que en cualquier fase de un encuentro estresante es normal que la gente experimente estados contradictorios en su mente y en sus emociones por lo cual es muy probable que tanto la emoción como la información (cognición) se encuentren fusionadas en muchas de las partes de los procesos evaluativos, por ejemplo, reportar sentimientos de amenaza y reto al mismo tiempo.

La evaluación cognoscitiva sobre el impacto e importancia de algún suceso subyace en los estados emocionales y es un rasgo integral de ellos.

Folkman y Lazarus (1985) definen a las emociones como el producto de como las personas construyen sus diferentes reacciones hacia el medio ambiente. Según estos autores las emociones tienen un gran poder diagnóstico pues su intensidad y cualidad revelan la forma en que las personas piensan y manejan lo que es importante para ellas.

- **Reevaluación.**

Es un cambio que se da en la evaluación inicial con base en la nueva información recibida del entorno o de las propias reacciones del individuo, información que puede eliminar o aumentar la tensión. Con ello queremos decir que el proceso de evaluación cognoscitiva es mediador de las complejas transacciones bidireccionales entre el individuo y el entorno.

Una forma de reevaluación es la *defensiva*, es cualquier esfuerzo realizado para reinterpretar una situación del pasado de la forma más positiva, o para enfrentar daños y amenazas del presente mirándolos de una forma menos negativa. La anterior forma es autoinducida y proviene de necesidades internas del individuo.

2.6 ENFRENTAMIENTO

En los años 60's se comenzó a consolidar y sistematizar el estudio del enfrentamiento en adultos y actualmente se ha generalizado a los adolescentes debido a que es el segundo componente para comprender la naturaleza del estrés. La importancia de su estudio radica en que entre mejores estrategias de enfrentamiento tenga el sujeto, mejor se adaptara y al contrario, las deficiencias en las estrategias pueden finalizar en conductas desadaptativas, es por ello que a partir de los 80's se convirtió en el centro de todo una serie de psicoterapias y programas educativos que tienen como objetivo desarrollar recursos adaptativos. Sin embargo la tarea de su estudio no es sencilla, debido a que es tanto un término coloquial como científico, y ambos tienen sus propios problemas.

Hoy en día existen distintos planteamientos tradicionales sobre el enfrentamiento, que se derivan de la corriente animal y la psicología analítica del yo.

-*El modelo animal* que sigue al modelo de la teoría del aprendizaje y centra su atención en lo que se conoce como drive (o activación). Definen al enfrentamiento como todos aquellos actos que controlan las condiciones aversivas y que disminuyen

el grado de activación. Haciendo referencia a la conductas de evitación y huida. Esta aproximación es poco aplicable a los humanos ya que no toma en cuenta ninguno de los procesos cognoscitivos y mecanismos de defensa con los que éste cuenta.

-La psicología analítica del yo, se encuentra muy relacionada con la cognición, y distingue varios procesos utilizados por el individuo para dominar las situaciones conflictivas. Los sistemas de enfrentamiento se conciben como actos y pensamientos realistas que conducen a la solución de problemas en opuesto a los mecanismos de defensa o a cualquier otro tipo de mecanismo inmaduro o primitivo que produzca una distorsión de la realidad y conlleve un descontrol o desequilibrio.

Las deficiencias que presentan estas aproximaciones son de tres tipos: La primera es que tienden a considerar los rasgos, los cuales se refieren a una característica del individuo que le predispone a reaccionar de cierta forma ya determinada. Si ello permitiera la predicción de lo que realmente hará el individuo para enfrentar determinadas situaciones estresantes, la investigación sería sencilla puesto que todos los *intentos y propósitos de un individuo quedarían determinados por sus rasgos*. Sin embargo la determinación de los rasgos de enfrentamiento ha tenido poco valor al predecir los procesos de enfrentamiento reales, ya que las personas van adquiriendo a lo largo del tiempo un repertorio de habilidades para enfrentar, y logran seleccionar formas de enfrentamiento que consideran son mejores (Fleming, Baum y Singer, 1984). Además hay que considerar que el enfrentamiento es un proceso dinámico que se ve afectado por múltiples variables.

La segunda es la falta de diferenciación entre lo que sería enfrentamiento y conducta adaptativa automática ya que no todos los procesos adaptativos son de enfrentamiento. Y el enfrentamiento es un subconjunto de actividades adaptativas que de igual manera implican esfuerzo y que no incluyen todo aquello que hacemos *con relación al entorno*.

Otro problema es que muchas veces se equipara al éxito adaptativo. Debido a que en el sentido coloquial el decir que una persona enfrenta las demandas de una determinada situación sugiere que tales demandas serán vencidas con éxito y decir que una persona no podrá enfrentar, sugiere ineficacia o ineficiencia. Sin embargo las definiciones de enfrentamiento deben de incluir los esfuerzos hechos y no los resultados, lo que quiere decir, que ninguna estrategia de enfrentamiento es mejor que otra ya que una estrategia que es adaptativa en una situación puede no serlo en otra (Sieffge-Krenke y Shulman 1993). La calidad de una estrategia se encuentra determinada solamente por sus efectos en esa situación única y sus efectos a largo plazo. Además las situaciones particulares no siempre demandan una sola solución, diferentes estrategias pueden ser útiles. Por ejemplo, cuando algo se rompe, o se puede reemplazar o se puede arreglar o se puede seguir si él, o una persona que se siente enferma, puede visitar a un terapeuta, o puede cambiar su estilo de vida, o puede concentrarse en aspectos más positivos de la vida y así hay miles de soluciones. (Fleming, Baum y Singer, 1984).

Por último el enfrentamiento no debería de confundirse por su dominio en el entorno; muchas fuentes de estrés no pueden dominarse y en tales situaciones el enfrentamiento ineficaz incluiría todo aquello que permita al individuo tolerar, minimizar, aceptar o incluso ignorar aquello que no puede dominar.

Hay que señalar que el proceso de enfrentamiento tiene tres rasgos claves: primero lo que el individuo *hace realmente*; segundo, un *contexto determinado* ya que el enfrentamiento no ocurre en el vacío sino como respuesta a demandas contextuales; y tercero, *cómo cambia la conducta* a medida que se desarrolla la interacción estresante o se pasa de una situación a otra.

Por tanto para lograr entender el enfrentamiento se debe de proceder al microanálisis, por ejemplo, ante la muerte de alguien hay que prestar atención al sentimiento de pérdida y a las situaciones diarias de la vida así como al macroanálisis del modelo total durante el curso completo del duelo. Estos tipos de análisis solamente se realizan hasta cierto punto en los estudios clínicos pero son igualmente apropiados para la evaluación de los acontecimientos de la vida que tengan relación con el estrés, el enfrentamiento y las consecuencias adaptativas.

La palabra enfrentamiento (cope) en ingles, viene del latin colaphus que significa golpear o pegar, reaccionar ante algo molesto o desagradable.

Algunas de las definiciones que se encuentran en la literatura sobre el enfrentamiento son:

-Miller, 1980 (cit. en Folkman y Lazarus, 1984) lo define como un conjunto de respuestas conductuales aprendidas que resultan efectivas para disminuir el grado de activación mediante la neutralización de una situación peligrosa o nociva, es decir un enfoque animal.

-Murphy, 1962 (cit. en Lazarus y Folkman, 1991) que lo definió como cualquier intento para dominar una situación nueva que puede ser potencialmente amenazante, frustrante, cambiante o gratificante. A partir de aquí se le comienza a dar importancia a la cognición.

-Menninger (1963), Haan, (1969, 1977) y Vaillant (1977) (cit. en Lazarus y Folkman, 1991) lo definieron como un proceso maduro y organizado del yo.

-Díaz Guerrero (1973) considera a la cultura como un proceso modelador de el enfrentamiento.

-Lazarus, Abernill y Opton en Kavsek y Sieffge-Krenke, 1996 lo definieron como “esfuerzos de resolución de problemas, realizado por un individuo cuando las demandas que él o ella experimenta son altamente relevantes para su bienestar..... y cuando estas demandas ponen a prueba sus recursos adaptativos”.

**ESTA TESIS NO DEBE
QUEDAR DE LA BIBLIOTECA**

Más tarde Lazarus (cit. en Lazarus y Folkman, 1991) modifica su definición de enfrentamiento con la intención de superar los tres problemas antes mencionados diciendo que son *“todos aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”*. Esta definición provee una base conceptual importante para el estudio en adolescentes debido a las enormes demandas de adaptación experimentadas por los adolescentes durante esta fase del desarrollo.

Dicha definición se encuentra orientada al enfrentamiento como un proceso en lugar que como un rasgo, lo cual se refleja en los términos constantemente cambiantes y demandas específicas y conflictos; en segundo lugar, ésta implica una diferenciación entre enfrentamiento y conducta adaptativa automatizada al limitar el enfrentamiento a aquellas demandas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo; en tercer lugar, se supera el problema de confundir el enfrentamiento con el resultado, al definirlo como los esfuerzos para manejar las demandas, lo cual, permite incluir en el proceso cualquier cosa que el individuo haga o piense independientemente de los resultados que con ello obtenga y por último el utilizar la palabra manejar, evita equiparar el enfrentamiento al dominio. Manejar puede significar, minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes, así como, intentar dominar el entorno.

En general existen dos estrategias importantes de enfrentamiento, las enfocadas al problema, que se relacionan con situaciones donde el individuo siente tener cierta fuerza sobre el problema y debe resolverlo, este tipo de enfrentamiento se ve facilitado cuando se enfatizan los aspectos positivos de los encuentros estresantes y se ve truncado cuando intervienen emociones como autculpa (Folkman y Lazarus, 1985)según lo anterior, la diferencia entre la solución del problema y el dirigido al problema es que en este último hay un mayor involucramiento del yo, pues

participan motivaciones, emociones y aspectos cognoscitivos, y las enfocadas a las emociones, que están frecuentemente asociadas con los problemas inevitables y se dirige a regular las emociones sentidas Compas, Malcarne y Fondazaro, 1988; y Cohen y Towes, 1989 (cit. en Kavsek y Sieffge-Krenke, 1996). Estos dos tipos de enfrentamiento, según resultados de un estudio realizado por Folkman y Lazarus (1985) se presentan en conjunto en la mayoría de los acontecimientos estresantes, por lo que se concluye como se mencionó con anterioridad que el enfrentamiento es un proceso complejo y multidimensional.

Partiendo de la revisión bibliográfica realizada para el presente estudio, se elaboró el siguiente cuadro donde se hace mención de las distintas estrategias de enfrentamiento que existen para los distintos enfoques y autores, las cuales toman como base a los dos tipos de enfrentamiento que propone Lazarus:

TIPOS DE ESTRATEGIAS	AUTORES Y AÑOS
Búsqueda de información Acción directa Inhibición de la acción Procesos intrapsíquicos	Lazarus y Launier (1978) (cit en Kavsek y Sieffge-Krenke, 1996).
Enfocada en el problema; son esfuerzos directos para tratar y modificar la fuente de estrés. Enfocada en la emoción; tratan de cambiar el estado de animo que acompaña al estresor. Ambos se influyen el uno al otro y pueden potenciarse o inferirse.	Folkman y Lazarus (1980) (cit en Kavsek y Sieffge-Krenke, 1996). Bachrach y Zautra (cit. En Omar, 1995).
Aproximación; se orientan al estresor o reducen o cambian los sucesos productos de estrés. Evitación; se alejan del estresor, se orientan a huir de la amenaza.	Towbes y Cohen (1996).

Respuestas exitosas vs Respuestas no exitosas	Cohen (1987)
Evitación vs No evitación	Suls y Flecher (cit. En Omar, 1995) Krohne (cit. En Omar, 1995)
Comportamental vs Cognoscitiva	Steptoe (cit. Omar 1995)
Solución de problemas Autocrítica Pensamientos ansiosos Evitación del problema Búsqueda de apoyo social Reestructuración cognoscitiva Expresión emocional	Tobin, Holroyd, Wigal y Reynolds (cit. Omar, 1995)
Búsqueda de apoyo emocional Habilidad para solucionar problemas	Dubow, Tisak, Causey, Hryshko y Reid (cit. Omar, 1995)
Búsqueda de apoyo social Solución de problemas Rechazo o negación	Kendler, Kessler, Heath, Neale y Eaves (cit. En Omar, 1995)
Autoafirmación activa Control interno aditivo Cautela pasiva Independencia	Díaz Guerrero (1967, 1973).
Orientado a resolver el problema Orientado a las emociones Orientado a la adaptación	González, Forteza (1992).
Enfocada al problema Enfocada a la emoción Enfocada a la evaluación	Moos, Conkite, Billings y Finney (1983).

Después de observar las diferentes propuestas y los diferentes tipos de enfrentamiento que los autores proponen podemos concluir que los tipos de enfrentamiento no pueden ser positivos o negativos pues cada uno va a depender de el tipo de consecuencias que tenga, de el grado con el que permita manejar las demandas estresantes y todo ello en relación con el contexto social, cultural y personal de cada individuo.

Una vez que hemos revisado las teorías y autores más importantes que hablan sobre estrés dentro del enfoque social, nos parece importante retomar estas aproximaciones con base en un enfoque clínico para ello adoptamos la posición de Lazarus 1991 y Stora, 1992 adecuando sus conceptos a la psicología del yo.

En el psicoanálisis la instancia que hace las funciones de síntesis y regulación de los instintos de crecimiento y muerte es el "ego", esta instancia es la que permite mantener el equilibrio de los sistemas fisiológico y psicológico del individuo, es la que percibe y aprecia la realidad, realizando acuerdos conscientes, preconscientes e inconscientes o mejor dicho es la que realiza un análisis de todos lo factores y hace una apreciación de la situación lo que en palabras de Lazarus es la evaluación primaria y secundaria. Por otro lado el enfrentamiento es definido como actos y pensamientos realistas que solucionan los problemas haciendo una diferencia de lo que son los recursos primitivos.

El yo cuando tiene que enfrentar con urgencia situaciones causantes de perturbaciones menores a la homeostásis pone en marcha los siguientes mecanismos de regulación del estrés en la vida cotidiana:

a) relaciones amistosas y sociales, las cuales brindan una presencia física tranquilizante; b) búsqueda de aprobación de los otros con lo que se pretende reforzar la autoestima; c) manifestaciones emocionales y fisiológicas tales como,

reír, llorar, maldecir, ... con las que se restaura y preserva el equilibrio mental: d) retiro emocional que permite encontrar un descanso; e) verbalizar que permite llegar a formulaciones de nuevos puntos de vista y desaparece las tensiones menores; f) intelectualizar que permite una satisfacción momentánea sin atender la realidad de los hechos; g) sublimar la energía agresiva por medio de trabajo, deporte o cualquier otra actividad que permite neutralizar los impulsos agresivos de forma ideal; h) acción fantasmática, se reduce la tensión interna en la imaginación independientemente de la realidad de la situación; i) descargas corporales de tensión a través de funciones somáticas como orinar, defecar, comer, fumar, beber, ... que al fin y al cabo son los mismos procesos de enfrentamiento vistos con anterioridad, pero con distintos nombres.

La importancia de la evaluación y el enfrentamiento radica en que ambos influyen en la adaptación en tres aspectos fundamentales de la vida:

- 1.- el trabajo y vida social
- 2.- satisfacción moral o vital
- 3.- salud del individuo.

Toda la revisión bibliográfica que se ha realizado en el presente trabajo nos muestra la importancia que ocupa el estrés en la vida del hombre y por consiguiente el lugar esencial que debe de ocupar dentro de la psicología, es por ésta razón que Lucio, Ampudia y Duran, 1996 elaboraron este cuestionario y fue retomado para la investigación para ahondar más en el papel específico que juega el estrés en la vida del adolescente normal.

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES

3.1. ESTRÉS Y SUCESOS DE VIDA

A partir de la definición de estrés de Selye (1976) “el estrés es una respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda superior a él” comenzaron a darse una serie de investigaciones en relación a este tema. Al comienzo las investigaciones realizadas por diversas disciplinas como la medicina, la psicología, la epidemiología etc., tenían como propósito encontrar el significado del estrés en la etiología y desarrollo de distintas patologías, poco después se utilizaron estos primeros estudios para trabajar sobre la prevención y asesoramiento clínico de los individuos.

Fue con estos estudios con los que se inició una búsqueda de una forma objetiva y fácil de medir el estrés y con estos mismos con los que se encontró que las situaciones de vida que implican cambios en la adaptación del individuo o la ponen en riesgo, son situaciones comunes, fácilmente medibles e identificables.

A lo largo de nuestras vidas los individuos nos encontramos expuestos a un sin número de situaciones de riesgo que nos afectan de diversas formas, a éstas situaciones se les conoce con el nombre de sucesos de vida estresantes. El impacto de un suceso particular depende de múltiples factores tales como el tiempo, la intensidad, la duración, la secuencia, grado de interferencia con otros sucesos del desarrollo y por supuesto las características propias del individuo. Todo esto hace que un suceso pueda resolverse o resultar en distintas corrientes, por lo que sus efectos son heterogéneos, es decir, lo que para una persona puede parecer un suceso catastrófico o estresante para otra puede no tener la misma importancia o significado.

A partir de la década de los 60's diferentes investigaciones se dieron a la tarea de describir asociaciones importantes que apoyaran la hipótesis de que existe relación entre los sucesos estresantes y la patología. A continuación se presentan ejemplificados algunos de los temas de investigación más comunes como: los de preocupación por la salud y las enfermedades (Hotaling, Atwell y Linsky, 1978); adolescentes embarazadas y la relación con los sucesos de vida (Records, 1993); los sucesos de vida y la menarca (Graber, Brooks-Gunn y Warren, 1995); estudios con pacientes psiquiátricos (Goodyer, Kolvin y Gatzanis, 1987); depresión en adolescentes (Adams y Adams, 1993; Goodyer, Cooper, Vize y Ashby 1993; Cheung, 1995; Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons y Whitbeck, 1992); adolescentes delincuentes (Novy y Donohue, 1985); uso de drogas (Newcomb y Harlow, 1986); adolescencia y conducta suicida (Wilde, Ineke Kienhorst, Diekstra, Willen y Wolters, 1992; Farmer y Creed, 1989; Brent, Perper, Morits, Baughter, Roth, Balach y Schweers, 1993); desordenes de pánico (Roy-Byrne, Geraci y Uhde, 1986); alteraciones psicológicas (Swearingen y Cohen, 1985). A partir de aquí surgió la necesidad de encontrar qué sucesos eran los que directamente afectaban al individuo para que se enfermara.

Dentro de los primeros inventarios de autoreporte que surgieron para estudiar a los sucesos de vida fueron los realizados por Holmes y Rahe (1967) y Masuda y Holmes (1967) quienes crearon un conjunto de procedimientos sistemáticos para evaluar la magnitud de estrés de un evento de vida. La escala "The Social Readjustment Rating Scale" de Holmes y Rahe (1967) se creó tomando en cuenta la necesidad de calcular la magnitud de los sucesos de vida, para lograr bases cuantitativas y una mejor precisión en el área de la investigación. Estos autores utilizaron una muestra de 394 adultos que debían contestar a un cuestionario de 43 sucesos de vida, derivados de la experiencia clínica "Social Readjustment Rating Questionnaire" (SRRQ). Los sujetos tenían que evaluar los sucesos según su experiencia personal y calificar el grado de reajuste que era necesario en cada caso. La forma para valorar los sucesos

fue la siguiente, al evento #1 casamiento, se le otorgó un valor arbitrario de 500 y partiendo de esta referencia el sujeto tenía que pensar si cada uno de los demás sucesos requería de un mayor o menor reajuste que el casamiento y si el reajuste tomaría mayor o menor tiempo para resolverse, por lo que debían escoger un número proporcionalmente mayor o menor a 500. Para obtener los resultados, a la media de los números proporcionados por los sujetos se les dividió entre 10 y se acomodaron en orden descendente. Se encontró que la ocurrencia de los sucesos evoca algunas conductas adaptativas o de enfrentamiento. El alto grado de acuerdo de los participantes sugiere que existe un acuerdo universal entre grupos e individuos en cuanto al significado de estos sucesos de vida, el cual va más allá de las diferencias por edad, sexo, estado civil, educación, clase social, religión y raza. Además se obtuvo una escala de rangos.

Más tarde tomando como base esta primera escala, se crearon nuevos cuestionarios de autoreporte y escalas para lograr medir el estrés de forma más efectiva, es así como en 1972a Coddington modificó el cuestionario "Social Readjustment Rating Questionnaire", para utilizarlo con niños y adolescentes con el objetivo de investigar el significado de los sucesos de vida como factores etiológicos de la enfermedad en estas poblaciones, ya que hasta el momento se desconocían los efectos que ciertas situaciones estresantes podrían tener dentro de la salud de dicha población.

La muestra la conformaron 243 profesionistas (maestros, pediatras y trabajadores de la salud mental) los cuales estaban en constante convivencia con niños y adolescentes. Los reactivos se seleccionaron de la literatura y la experiencia con niños normales y anormales y se separaron en 4 listas según el grado escolar preprimaria, primaria, secundaria y preparatoria de los niños y adolescentes. A los sujetos se les pidió que determinaran la importancia de los distintos sucesos que se les presentaban con base al grado de readaptación que consideraban debían tener los niños de cada uno de los grupos si les ocurriera el suceso.

Su procedimiento de calificación se basó en el supuesto teórico de que algunos sucesos tendrían mayor impacto que otros (Williams y Uchiyama, 1989), por lo que se asignó un valor arbitrario de 500 puntos al suceso de “nacimiento de un hermano (a)” y a partir de éste debían asignar un valor a los demás sucesos de acuerdo a lo que ellos consideraran que requería una mayor o menor readaptación.

No se encontraron diferencias significativas relacionadas con la importancia asignada a los reactivos en ninguno de los grupos de edad, ni entre los diferentes grupos de profesionistas. Sin embargo las pocas diferencias que se encontraron pudieran estar relacionadas con los distintos campos de experiencia que tenían cada uno de los profesionistas y con los tipos de sujetos con los que cada uno trataba dentro de su propio ámbito.

Por último se conformaron lo que se conoce como “Life change units” que son las unidades de medición que cuantifican el peso de los acontecimientos, valiéndose de la fórmula propuesta por Holmes y Rahe la cual consideraban como una medida de reajuste al estrés psicosocial y sugerían que cuando dichas unidades rebasaban un límite de 150 LCU dentro del lapso de un año existía la posibilidad de que el individuo presentara una crisis vital. Incluso se llegaron a establecer en estudios posteriores diferentes grados de riesgo de enfermedad en función de los LCU donde un 49% de individuos con más de 300 LCU presentó patología (Rahe en Valdés y Flores, 1986). La fórmula utilizada para obtener los LCU es la siguiente:

$$LCU = \frac{f \times SRRS}{t}$$

f=frecuencia
SRRS= peso del acontecimiento en la escala
t= unidad de tiempo

Sin embargo al hacer el análisis de casos individuales de adolescentes a los cuales les habían acaecido un importante número de sucesos con connotación negativa

Coddington encontró que no siempre un elevado índice de LCU conlleva a una patología, lo que le permitió ver que no se pueden generalizar estos estudios. De acuerdo con los hallazgos de Coddington, ningún índice de estrés por sí mismo puede predecir futuras patologías razón por la que es importante tener en cuenta factores particulares del individuo como serían las redes de apoyo, los recursos con los que cuenta, la capacidad de enfrentamiento a problemas etc.

Coodington en un estudio posterior (1972b) se interesó en establecer valores normativos para niños y adolescentes de diferentes edades, e investigar la influencia que ejercen variables como sexo, raza, clase socioeconómica y religión sobre estos valores.

Obtuvo información de 3526 sujetos de escolaridad pre primaria, primaria, secundaria y preparatoria, a quienes se les entregó una lista de sucesos correspondientes a su grado escolar y se les pidió que marcaran si alguno de los sucesos les había ocurrido en el último año.

El promedio de sucesos de vida por grupo escolar fue de 3.37 sucesos al año y del grado de readaptación por medio de los life change units fue de 151.62.

Los coeficientes de correlación no mostraron diferencias entre las distintas variables, excepto en la variable edad. En donde se observa que los individuos más pequeños han experimentado menos eventos en comparación con los mayores, una explicación a esto es que cuando un niño crece y amplía su esfera social se encuentra en mayor riesgo de experimentar sucesos y por lo tanto requiere de una capacidad mayor de reajuste social. Por otro lado aunque la variable de nivel socioeconómico no obtuvo resultados estadísticamente significativos, los datos permiten suponer que entre más bajo nivel es necesaria una mayor readaptación social por parte de los individuos debido a que existen mayores sucesos estresantes.

Tanto del cuestionario de Holmes y Rahe (1967) como del modificado por Coddington (1972^a), salen a la luz preguntas como ¿pueden los adultos evaluar el reajuste psicológico y físico requerido por los niños y adolescentes cuando son estos quienes experimentan cambios tan específicos?.

Por esta razón Yearworth, York, Hussey, Ingle y Goodwin, (1980), se dieron a la tarea de crear una escala de cambios y sucesos de vida que incluyera reactivos de importancia para los adolescentes. La pregunta a responder fue ¿cómo valoran los adolescentes los eventos de vida en términos de cantidad de estrés generado por estos?. En el presente estudio, los eventos de vida se referían a la variedad de eventos y cambios personales, familiares y ocupacionales que requieren un ajuste y que por dicha razón provocan estrés, según la definición de Selye.

En la investigación participaron un total de 207 adolescentes blancos, 129 mujeres y 78 hombres. La media de edad era de 14.1; 40% eran estudiantes de preparatoria y 60% de secundaria.

Los reactivos originales del instrumento fueron desarrollados por Yearworth y York, quienes incluyeron sucesos significativos para los adolescentes; más tarde Hussey e Ingle en un pre-test presentaron estos reactivos a 25 adolescentes, a quienes se les pidió que indicaran que tan “trastornante” creían que cada suceso podía ser.

Con base en la experiencia del pre-test éstos autores disminuyeron el número de sucesos, quedando así 31 reactivos de opción múltiple que abarcaban las áreas personal, familiar y social y dos reactivos en blanco al final para que los sujetos escribieran otros sucesos y su valoración. Los sujetos debían de marcar con un círculo la opción que ellos creían correcta según que tan trastornados ellos

consideraban se sentirían en esa situación. La escala de valoración de los sucesos constaba de 5 opciones: a) nada trastornado; b) un poco trastornado; c) moderadamente trastornado; d) muy trastornado; y e) extremadamente trastornado.

En una segunda parte del cuestionario los reactivos se repetían pero sin la escala de valoración, para averiguar si los sujetos habían experimentado el suceso dentro del último año.

En la aplicación la media de la puntuación de la escala fue de 475, la media de eventos percibidos fue de 7.8 hombres y 8.7 mujeres, el evento más experimentado fue “problemas con mi hermana(o)”, seguido por “conocí nuevos amigos” y “problemas con mis padres” y nadie reportó la muerte de algún padre.

En los reactivos en blanco la mayoría de los eventos que se escribieron eran parecidos a los ya escritos y otros se referían a eventos relacionados con el área sexual y la violencia que no se encontraban en el cuestionario.

Los eventos que fueron valorados como más estresantes, fueron los que se referían a la muerte y separación, seguido de los relacionados con problemas familiares y en tercer lugar los relacionados con la escuela.

Según las características del desarrollo en éste período de vida parece razonable que los cambios de vida que amenazan la independencia, identidad y la carrera de la sexualidad, tienen una importancia especial para los adolescentes. Sin embargo según características personales, en cuanto a la etapa del desarrollo, la cultura y la sociedad los adolescentes percibirán los eventos de vida de diferente manera.

Por otro lado, dentro de los pocos estudios recientes que se han elaborado en nuestro país, se encuentra el de González-Forteza, Villatoro, Medina Mora, Juárez, Carreño,

Berenzon y Rojas, (1997) quienes se dieron a la tarea de investigar los indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes en la República Mexicana.

Estudiaron 3 áreas importantes de la vida de los adolescentes, familia “prohibiciones parentales”, amigos “mi mejor amigo(a) traicionó mi confianza” y escolar “problemas con las autoridades escolares”. Se encuestó a 61,789 adolescentes con una media de edad de 14.34 años, tres cuartas partes eran de educación secundaria y el resto de nivel preparatoria.

Se aplicó la Escala de Estrés Psicosocial (EEP) que cubre áreas potencialmente estresantes para mexicanos que cruzan la etapa adolescente. La cual consistía de 3 reactivos “¿Qué tanto te molesta?: 1- Cuándo alguno de tus padres o sustitutos te ha prohibido hacer algo que para ti es muy importante; 2- Cuándo tu mejor amigo ha traicionado tu confianza; 3- Cuándo has tenido problemas con maestros, prefectos, directores o cualquier autoridad de la escuela.

Se realizaron los pertinentes análisis estadísticos, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de .71 que indica que existe congruencia en las respuestas de los sujetos.

Se encontró también que las tres preguntas se correlacionaron significativamente con los puntajes de estrés, de modo que quienes se sintieron estresados por alguno de los acontecimientos, también se sintieron estresados por los demás.

El estresor con mayores puntuaciones fue mi mejor amigo(a) traicionó mi confianza, seguido por lo referente a los padres y por último lo referente al área escolar.

Se encontró que las variables sociodemográficas tienen un valor predictivo significativo de cada estresor, encontrándose en ésta investigación un perfil de riesgo, que fue: ser mujer, estudiante de preparatoria, de medio tiempo y con residencia urbana.

Dicho estudio permite observar que las condiciones sociodemográficas ejercen una influencia considerable en los aspectos psicológicos de los individuos. Al haber identificado un perfil de riesgo se pueden enfocar los esfuerzos preventivos a disminuir el impacto estresante de los acontecimientos que son frecuentes en la adolescencia, para lograr aminorar el desarrollo de problemas futuros de salud.

En el siguiente cuadro se hace un resumen de nueve estudios que se han realizado sobre estrés que aportan cuestionarios que abren nuevos caminos en la medición e *investigación de este complejo tema*. Cabe destacar que existen en nuestro país pocos estudios de sucesos de vida estresantes y por consiguiente se conoce poco de cómo es que afectan a nuestra población en particular y es lo que precisamente motivó nuestro interés para conocer qué es lo que sucede con los mexicanos. Los siguientes resultados nos hacen preguntarnos si estas investigaciones podrían generalizarse a nuestra población, es decir, ¿encontraríamos resultados similares en la época actual que ha tenido distintos cambios en los estresores y por supuesto dentro de nuestra población, la cual cuenta con grandes diferencias culturales, demográficas, económicas etc.?

CUADRO DE CUESTIONARIOS DE SUCESOS DE VIDA

Nombre, Autor y Año	Método	Ejemplos	Objetivos	Resultados
Social Readjustment Rating Scale (SRRS) (adultos) Holmes y Rahe, 1967.	El cuestionario consta de 43 eventos de vida sacados a partir de la experiencia clínica. La muestra fue de 394 adultos quienes debían de calcular el promedio de reajuste necesario para cada suceso. Se les dio como referencia "casarse" con un valor de 500 y de ahí debían comparar y poner un valor proporcional a los demás eventos dependiendo del mayor o menor reajuste y tiempo que requerían.	-Matrimonio. -Problemas maritales. -Embarazo. -Cambio de residencia -Despido.	Demostrar la relación de fenómenos psicológicos, biológicos y sociales con los procesos de salud-enfermedad.	Hubo un acuerdo general entre los individuos de la importancia de los sucesos. La ocurrencia de estos se asoció con la adaptación y la conducta de enfrentamiento. La mayoría de los sucesos fueron socialmente deseables y pocos fueron catalogados como indeseables.
The Inventory of High-School Students Recent Life Experiences (IHSSRLE) (adolescentes) Kohn y Milrose 1993.	Se adaptó el cuestionario ICSRLE para estudiantes de preparatoria y se realizó un pre-test con estudiantes de distintas edades. Para seleccionar la forma final del IHSSRLE se utilizó una muestra de 176 adolescentes cuyas respuestas se correlacionaron con los resultados del cuestionario PSS. Quedando para la forma final del IHSSRLE 41 reactivos.	-Desacuerdos con miembros de la familia por dinero. -No tengo tiempo para dormir. -Soy ignorado. -Haber sido traicionado por un amigo.	Realizar una escala válida y confiable de estresores cotidianos para estudiantes con el fin de investigar las situaciones estresantes que estos viven día tras día.	Las mujeres viven más ajetrecos que los hombres. Los reactivos más reportados son: "poco tiempo para hacer las cosas que disfruto; demasiadas cosas que hacer al mismo tiempo; y demasiadas responsabilidades". Se sacaron de la escala 8 factores o áreas y se obtuvo una estructura sensible y clara del cuestionario.
Sin nombre. (Niños y adolescentes) Coddington 1972 a y b	a- A 243 profesionistas se les entregaron 4 listas por grado escolar y se les pidió anotar el grado de readaptación social que requería el niño o el adolescente según el evento. Se le asignó un valor arbitrario de 500 a "nacimiento de un hermano(a)" que debían tomar como referencia para poner el valor a los demás sucesos. b- Se aplicó a 3526 niños y adolescentes de distintos grados escolares quienes debían poner si los sucesos les acontecieron dentro de los últimos 12 meses.	-Muerte de algún pariente. -Problemas en la escuela. -Descubrí que soy adoptado. -Muerte de un amigo cercano. -Cambio de escuela.	a- Realizar una escala para adolescentes y niños que diera a conocer las situaciones estresantes que experimentaban y sus efectos. b- Establecer valores normativos para esta población e investigar la influencia que pudieran tener algunas variables sociodemográficas.	a- Se encontró congruencia con los valores que asignaron los profesionales a los distintos reactivos. b- No se encontraron diferencias sociodemográficas significativas, salvo en la variable edad.

Nombre, Autor y Año	Método	Ejemplos	Objetivos	Resultados
<p>Junior High Life Experience Survey (JHLES) (adolescentes) Swearingen y Cohen, 1985.</p>	<p>A través de un estudio piloto con adolescentes en donde se utilizaron reactivos de inventarios anteriores, se seleccionaron 39 reactivos relevantes. Se pidió a los adolescentes reportaran los sucesos ocurridos en los últimos 6 meses: que los categorizaran como <i>negativos, positivos o neutros</i>; y que calificaran su impacto a partir de una escala de Likert de 7 puntos.</p> <p>Se obtuvieron índices de jueces (300 psicólogos clínicos) a quienes se les pidió pusieran si el suceso era deseable, indeseable o ambiguo y si la ocurrencia del suceso era controlable, incontrolable, relacionada con la salud y por último el reajuste que se requeriría para el suceso.</p> <p>Se realizaron dos estudios el primero para ver la relación entre la deseabilidad, el total de eventos y los puntajes positivos o negativos. Y el otro para comparar estrategias de puntuación y ver la habilidad del cuestionario para predecir el desajuste en adolescentes.</p>	<p>-Un hermano(a) en serios problemas. -Serios desacuerdos con los padres. -Cambio de escuela. -Comencé a tomar alcohol y drogas. -Muerte de la mascota favorita. -Pasar mucho tiempo fuera de casa.</p>	<p>Elaborar una escala para adolescentes capaz de predecir su desajuste.</p>	<p>Se encontró que los eventos negativos se correlacionaron positivamente con depresión, ansiedad y faltas a la escuela. También se observó que el JHLES tiene validez como instrumento para medir el estrés.</p> <p>En población normal la mejor medida como índice de predicción fue el poner positivo o negativo a los sucesos. Y la medida más eficiente para contar los sucesos fueron las puntuaciones de ocurrencia (unit scores).</p>
<p>The adolescent life change event scale. ALCES (adolescentes) Yeaworth, York, Hussey, Ingle y Goodwin, 1980.</p>	<p>Se utilizaron 207 sujetos blancos. 129 mujeres y 78 hombres. El 40% estudiantes de preparatoria y el 60% de secundaria. Se desarrollaron reactivos significativos para los adolescentes, que se sometieron a un pre-test con 25 adolescentes quienes tenían que indicar "que tan trastornante era el suceso". Quedando 31 reactivos de opción múltiple que abarcaban distintas áreas del adolescente y 2 espacios en blanco para que pusieran algún suceso y su valoración. En una segunda parte se repetían los reactivos para observar si les habían ocurrido.</p>	<p>-Problemas con mi hermano(a). -Conoci nuevos amigos. -Muerte de algún padre.</p>	<p>Crear una escala de cambios y eventos de vida que incluyera reactivos de importancia para el adolescente. Conocer cómo valoran los adolescentes los eventos de vida en términos de cantidad de estrés generado por estos.</p>	<p>La media de eventos percibidos fue de 7.8 para hombres y de 8.7 para mujeres. Los sucesos más experimentado fue tuve problemas con mi hermano(a) y conocí nuevos amigos.</p> <p>Los eventos valorados como más estresantes fueron los que hablaban de muerte y separación.</p> <p>El reactivo en blanco fue parecido a los que ya contenía la escala y los que no se referían al área sexual y la violencia.</p>

Nombre, Autor y Año	Método	Ejemplos	Objetivos	Resultados
Sin nombre Compas, Davis y Forsythe. 1985.	Estudio 1- 650 adolescentes divididos en tres grupos de edad, quienes debían enlistar sucesos de vida tanto positivos como negativos que les sucedieron en los últimos 6 meses y que predijeran los que ocurrirían en los otros 6 meses. Estudio 2- A 71 adolescentes se le pidió realizaran un juicio respecto a los sucesos: positivo, negativo, deseabilidad e impacto y cotidiano, mayor y clasificarlos por contenido dentro de 9 categorías previamente propuestas, p.ej. diversión, familia, etc.	-Mis padres descubrieron algo que no quería que supieran. -Fui a un concierto, fiesta. -Mis padres me castigaron. -Esperar en fila.	Conocer el impacto de los sucesos de vida y si son o no percibidos con base en la evaluación subjetiva (positivo o negativo) de cada sujeto.	Estudio 1- Se generaron 148 eventos nuevos tanto mayores como cotidianos. Estudio 2- La naturaleza de los sucesos varía según la edad y género y se reportan más eventos cotidianos que mayores. El porcentaje de acuerdo a la clasificación de los sucesos fue de 86% de positivos o negativos y de 70% en el contenido.
Adolescent perceived event scale APES (adolescentes) Davis y Compas. 1986, 1987.	Una muestra de 95 sujetos adolescentes con edades entre 12 y 20 años, debían aparear los sucesos de una lista de 210 reactivos de acuerdo al grado de similitud que existía entre ellos. En una segunda parte debían estimar lo estresante de cada suceso según sus características p.e. habilidad de enfrentamiento, impacto etc.	-Me volví más cumplido. -Un amigo tuvo problemas emocionales. -Me desvelé. -Paso más tiempo con mis amigos.	Conocer la similitud que existe en la percepción de los sucesos de vida y la percepción cognitiva que los adolescentes tienen estos.	Se descubrió que la percepción de los rasgos importantes de los eventos cambia con la edad, haciéndose cada vez más complejos, sin embargo la deseabilidad fue un aspecto que apareció en todos los grupos. La habilidad de enfrentamiento se asocia con la frecuencia de los eventos, siendo los eventos raros o mayores, más difíciles de enfrentar.
Sin nombre Feijóo 1994	Se construyó una escala utilizando la técnica de intervalos sucesivos de Thurstone (1937). El cuestionario constaba de 50 enunciados que cubrían todo el proceso de estrés, que fue administrado a 100 jueces (médicos, psiquiatras y psicólogos). Haciéndose un análisis factorial con sus respuestas.	-Si se me presenta una dificultad económica, a veces debo realizar un esfuerzo para resolverlo, dado que no siempre cuento con alguna persona que me preste el dinero que necesito.	Hacer un cuestionario que cubriera el proceso de estrés es decir, que incluyera estresores, mediadores y estrategias de enfrentamiento.	Resultó una escala con 25 reactivos agrupados en cuatro factores. El primero constaba con ausencias de consecuencias psicossomáticas provocadas por estrés; el segundo tenía diferencia por la existencia de consecuencias psicossomáticas; el tercero con apoyo social y aumento de estrés; y el cuarto con apoyo social y nivel disminuido de estrés.

Nombre, Autor y Año	Método	Ejemplos	Objetivos	Resultados
College Chronic Life Stress Survey (CCLSS) Towbes y Cohen. 1996	<p>Fueron tres estudios. En el primero se utilizaron 333 universitarios a quienes se les pedía que pusieran como se sintieron ante los 54 reactivos del cuestionario durante la semana y que tanto les había molestado cada reactivo evaluándolos con una escala de 1 a 3. Este mismo se les administró dos semanas después y sus respuestas se corroboraron con las de sus amigos.</p> <p>En el estudio 2 se utilizaron 997 universitarios a quienes se les aplicó un cuestionario sociodemográfico (CCLSS), uno de salud mental y otro de eventos de vida mayores negativos (CSLES).</p> <p>En el último estudio se utilizaron 66 universitarios a quienes se les aplicaron el CCLSS y otras escalas que median distintos factores como ansiedad, depresión y neurosis.</p>	<p>-Enfermo en casa.</p> <p>-Un amigo que se fue lejos.</p>	<p>Verificar que el cuestionario CCLSS, fuera una medida valida y confiable que lograra predecir el distress.</p>	<p>Estudio 1- La correlación test-retest fue significativa, encontrando que es una medida valida y confiable. Hubo diferencias por género y grado escolar.</p> <p>Estudio 2- Se encontró que el estrés crónico es un buen predictor de estrés. Y que se mantiene estable en relación con la enfermedad.</p> <p>Es por esto que se dedujo que el cuestionario es una herramienta importante para el futuro debido a la utilidad hallada.</p>

3.2.ASPECTOS RELEVANTES EN LOS SUCESOS DE VIDA

Es importante hacer notar varios aspectos interesantes en el estudio de los sucesos de vida, el primero es que durante la niñez, la adolescencia y la edad adulta, los sucesos estresantes no se han correlacionado con un sólo tipo de desorden, lo que nos permite deducir que no existe un único factor de riesgo en la aparición de enfermedad y que además el estudio del estrés es multidimensional y complejo, ya que no se da en una relación lineal, suceso-enfermedad, sino que intervienen distintas variables, por lo que hay que estudiar muchos más aspectos y no únicamente los sucesos de vida.

Es necesario que los estudios con adolescentes y con otras poblaciones tengan cuidado en la metodología que utilizan. Dentro de los aspectos metodológicos que se deben cuidar se encuentra el contenido y forma de los reactivos. El primero debe ser el adecuado para la población que se está estudiando; y con respecto al segundo se debe de tratar de disminuir la vaguedad, ambigüedad y subjetividad de los reactivos.

Otro de los problemas que se observa es la variedad de puntuaciones, ya que cada autor considera que se debe utilizar una distinta y esto no permite clarificar y unificar los resultados que se encuentran en las diferentes investigaciones.

También encontramos que los cuestionarios utilizan distintas medidas de tiempo, algunas muy largas y otras muy cortas lo que puede crear conflicto ya que los sujetos olvidan los sucesos que les han ocurrido cuando el tiempo es muy largo ya sea por la interferencia de la ocurrencia de nuevos sucesos o por la represión donde intentan expulsar lo doloroso y o amenazante del suceso. Es importante reflexionar acerca de un tiempo promedio como lo hacen Newcomb y Harlow (1986) quienes tomando en cuenta la capacidad de recuerdo del adolescente y consideran que un año debe de ser el periodo máximo, sugiriendo que los inventarios manejen lapsos

de tiempo de un año o menores para hacerlos más confiables. Norris y Murrell (en Kofkin, 1991) también apoyan periodos de tiempo cortos considerando que las reacciones de estrés a los sucesos llegan a durar hasta 6 meses aunque Finkel (en Kofkin, 1991) encontró que duran hasta 4 meses. Debido a lo anterior consideramos los cuestionarios de sucesos de vida deben manejarse en un tiempo no mayor a 12 meses ni menor a 4, siempre dando oportunidad al sujeto de incluir algún suceso que considere de suma importancia o que continúe teniendo impacto, aún y cuando no entre dentro del lapso establecido.

Otros defectos basados en los supuestos de los sucesos de vida es que se acepta que el cambio por sí mismo es estresante, sin embargo, un cambio no genera forzosamente estrés y por otro lado gran parte del estrés que padecemos ocurre en ausencia de cambio. En suma no es el cambio por sí mismo o su ausencia lo necesariamente estresante, sino la importancia y el valor que el propio sujeto otorga a cada suceso o a la ausencia de tal con base en la evaluación cognoscitiva que realiza de ellos. Esta evaluación depende de innumerables factores dentro de ellos la propia historia, la etapa de vida en que se encuentre y el conjunto de circunstancias presentes Lennon, 1982; Stewart, 1982; Stewart y col., 1982 (cit. en Lazarus y Folkman, 1991).

El siguiente ejemplo concretiza lo anterior, pues se toma en cuenta la evaluación cognoscitiva de cada individuo, las circunstancias presentes y la etapa de vida en que se encuentra (adolescencia). En una familia los padres tienen un conflicto matrimonial, para uno de los hijos esta situación es sumamente estresante pues teme que se separen y que con esto pierda el apoyo emocional y económico que necesita, sin embargo su hermano puede que no presente esta vulnerabilidad ya que considera mejor que si sus padres no se toleran deben separarse y sabe que seguirá contando con el apoyo de sus padres.

El segundo supuesto implica que todo suceso de vida tiene una importancia significativa para el individuo. El mero hecho de saber que ha habido un cambio no nos informa la interpretación o significado que el individuo hace de este, la importancia de un cambio la determina el propio individuo, pues la forma en como este afecta sus creencias, sus compromisos y asuntos personales, es la que determinará este aspecto. Es por ello que dentro de la metodología debe tomarse en cuenta a la evaluación como una variable transaccional entre entorno - individuo.

El tercer supuesto es la hipótesis psicósomática clásica donde el estrés psicológico es un factor principal en la aparición de la enfermedad. Como ya se discutió anteriormente, para que la salud de un individuo se vea afectada es necesario que interfieran múltiples factores como la evaluación, enfrentamiento, etc.

Por último otra de las dificultades la cual tratamos de abordar en este estudio es la validez, como se observa en el cuadro, son pocas las escalas que reportan la validez y confiabilidad de los diferentes cuestionarios. La validez más utilizada en estos estudios es la de las correlaciones entre los sucesos de vida y la psicopatología, sin embargo éste tipo de estudios nos hacen preguntarnos si en verdad contribuyen a la sensibilidad y especificidad del instrumento, para identificar los sucesos significativos y el tipo de sucesos que afectan a un individuo. Por eso se recurrió a tratar de obtener una validez por jueces del cuestionario utilizado con el objetivo de conocer qué eventos y de qué tipo son los sucesos que debe contener un cuestionario.

Para finalizar apoyándonos en el planteamiento casi atóxico de los sucesos de vida podríamos aventurarnos a decir que es un proceso simplemente aditivo, es decir, que la suma de las contrariedades experimentadas por un individuo en un período dado nos ilustraría sobre la magnitud total del estrés que experimenta. Esta posibilidad se

basa en la apreciación de la frecuencia o de la intensidad de los acontecimientos o bien de la combinación de ambas.

Las experiencias tanto positivas como negativas adquieren mayor significado dependiendo del contexto, condiciones o expectativas que se tienen, es decir, cuando el individuo ha prejuiciado la situación como sumamente negativa y no ocurre de tal forma, la experiencia positiva es sobrevalorada y de la misma forma las experiencias negativas se convierten aún en más negativas cuando se tienen expectativas positivas. Por esto las contrariedades no son un reflejo de la realidad, sino que dependen de las condiciones básicas de la vida y de la forma cómo se evalúen las experiencias.

Otra de las técnicas que tiene un gran valor son los cuestionarios de autoreporte ya que no hay nadie más apto que el propio sujeto para hacer las preguntas adecuadas que permitan observar sus sentimientos ante distintas situaciones y como las enfrenta.

Como conclusión y para finalizar con esta revisión, en primer lugar hay que utilizar los datos de cuestionarios de autoreportes para lograr generar hallazgos estables que conduzcan a principios de base empírica, comprobables con otros métodos. Los hallazgos repetidos y verificados de autoreportes sirven para que otros investigadores se animen a trabajar sobre estas ramas del estrés. Las ventajas del autoreporte supera las desventajas.

Hay que tener muy en cuenta que un encuentro estresante es un procesos dinámico, no estático y unitario, el examinar un encuentro estresante sin reconocer que sus propiedades momentáneas pueden cambiar sería poco apropiado además de que sería ignorada la faceta más importante del ser humano que es la adaptación.

En resumen la importancia radica en tomar en cuenta al medio ambiente, las respuestas, lo social, lo psicológico y por supuesto lo biológico la cual ha aportado importantes evidencias dentro del estudio del estrés. Donde lo mejor aunque un poco irreal para su estudio sería poder integrar a todas estas perspectivas de conducta para lograr un conocimiento más claro de éste mal del siglo XX que nos atañe.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 JUSTIFICACIÓN

Adolescencia y estrés son temas que durante largo tiempo se han investigado en psicología generalmente en forma separada y son pocos los estudios que tratan las implicaciones de uno sobre otro. Actualmente el estudio de la relación del individuo con su medio ambiente ha llevado a considerar a los eventos de vida como factores determinantes en la salud - enfermedad de los individuos, pero sobre todo en los adolescentes, pues como se sabe esta época del desarrollo es un tiempo de vulnerabilidad y de creación de patrones de conducta y esto se ve relacionado íntimamente con ciertos factores sociales, culturales y con los eventos de vida que estos individuos experimentan.

A partir de este nuevo enfoque comienzan a desarrollarse nuevas formas de evaluación que centran su interés en los factores socioculturales y eventos de vida que rodean el crecimiento del individuo. Sin embargo son pocas las escalas sobre sucesos de vida que tienen validez o que incluso la reportan y cuando lo llegan a hacer generalmente se refieren a correlaciones entre los sucesos de vida y la psicopatología. Este tipo de estudios nos hacen preguntarnos si en verdad contribuyen a la sensibilidad y especificidad del instrumento, para identificar los sucesos significativos y el tipo de sucesos que afectan a un individuo. Por esto la presente investigación intenta en un primer estudio obtener la validez del instrumento "Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescente" (Lucio, Ampudia y Durán, 1996) mediante un análisis por jueces.

Por otra parte si tomamos en cuenta que la población de nuestro país es joven pues se encuentra conformada en su mayoría por niños, adolescentes y jóvenes (tan solo los adolescentes (10 a 19 años) conforman el 24.68% (INEGI, 1995 pp.567) de

nuestra población) de aquí la necesidad de conocer los factores que influyen en la evaluación y ocurrencia de experiencias estresantes que afectan y que influyen en su desarrollo hacia la adultez. Los adolescentes son la base más sólida y firme de nuestro próximo futuro; son la fuerza potencial con que enfrentaremos los retos de mañana.

Es por esto que la segunda etapa de la presente investigación se evoca a estudiar de qué manera los adolescentes normales de nuestro país son afectados por este tipo de experiencias y así en un futuro con los datos reunidos de las diferentes investigaciones como esta, poder saber con precisión la influencia que estos tienen en el desarrollo normal y anormal del individuo y poder prevenir problemas de adaptación o incluso de enfermedad.

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Estudio 1

¿Existe algún tipo de validez en el cuestionario de sucesos de vida estresantes para los adolescentes?.

Estudio 2

¿Existen diferencias entre la ocurrencia y evaluación cognoscitiva de experiencias estresantes (eventos, sucesos) en dos muestras de adolescentes con características sociodemográficas distintas (sexo, edad, nivel escolar y nivel socioeconómico)?.

4.3 OBJETIVO GENERAL

El objetivo de esta investigación es en un primer estudio obtener la validez por jueces del instrumento "Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescente" (Lucio, Ampudia y Durán, 1996), para posteriormente analizar si la exposición y evaluación de los adolescentes a sucesos estresantes varía según las distintas características sociodemográficas (sexo, edad, nivel escolar y nivel socioeconómico).

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estudio 1

1. Obtener la validez del cuestionario de sucesos de vida estresantes.

Estudio 2

1. Analizar si hay o no diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la ocurrencia sucesos de vida estresantes.
2. Analizar si existen o no diferencias en la ocurrencia de experiencias estresantes en adolescentes de distintas edades.
3. Analizar si existen o no diferencias en la ocurrencia de experiencias estresantes en adolescentes de distinto nivel escolar.
4. Analizar si existen o no diferencias en la ocurrencia de experiencias estresantes en adolescentes con características socioeconómicas distintas.
5. Analizar si hay o no diferencias según el sexo con respecto a la evaluación cognoscitiva de sucesos de vida estresantes.
6. Analizar si existen o no diferencias en la evaluación cognoscitiva en adolescentes de distintas edades.
7. Analizar si existen o no diferencias en la evaluación cognoscitiva en adolescentes de distinto nivel escolar
8. Analizar si existen o no diferencias en la evaluación cognoscitiva de experiencias estresantes en adolescentes con características socioeconómicas distintas.

4.5 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Estudio 1

A) VARIABLES DEPENDIENTES

1.- Sucesos De Vida Estresantes

Definición Operacional -

“Cuestionario de validez para jueces” donde se mencionan los sucesos o acontecimientos de vida estresantes. El sujeto debe ubicar al evento como positivo, negativo o neutro con respecto a su evaluación de como piensa que lo viviría un adolescente; y clasificarlo dentro de una de las 8 áreas propuestas. Estos pueden variar desde problemas económicos hasta pérdidas como por ejemplo: Cambié de escuela, separación o divorcio de mis padres, disminuyeron los ingresos de mi familia, tuve un accidente que me dejó cicatrices, bajé mucho de peso, tuve una desilusión amorosa y otros más.

Definición Conceptual - Hecho o acontecimiento que ocurre durante la etapa adolescente y provoca un cambio en la adaptación del individuo.

B) VARIABLES INDEPENDIENTES

1.-carga

Definición operacional - El sujeto o juez debe evaluar cada situación tomando en cuenta los criterios positivo, negativo o neutro.

2.-área

Definición operacional- El sujeto o juez debe ubicar el contenido de cada reactivo para clasificarlo dentro de diferentes grupos. Estas áreas se refieren a: familiar, escolar, social, sexualidad, logros y fracasos, recursos económicos, salud y problemas de conducta.

Estudio 2

A) VARIABLES DEPENDIENTES

1.- Sucesos De Vida Estresantes

Definición Operacional -

“Inventario de Sucesos de Vida para Adolescentes” (Lucio, Ampudia y Durán, 1996) constituido por 71 acontecimientos de vida que deben ser reportados por los sujetos siempre y cuando ocurrieran dentro del período que comprende los últimos seis meses; estos pueden variar desde problemas económicos hasta pérdidas como por ejemplo: Cambié de escuela, separación o divorcio de mis padres, disminuyeron los ingresos de mi familia, tuve un accidente que me dejó cicatrices, bajé mucho de peso, tuve una desilusión amorosa y otros más.

Definición Conceptual - Hecho o acontecimiento ocurrido recientemente (Luigi, 1987).

2.- Evaluación Cognoscitiva

Definición Operacional -

“Inventario de Sucesos de Vida para Adolescentes” (Lucio, Ampudia y Durán, 1996) constituido por 71 acontecimientos de vida que deben ser calificados. Dentro del cuestionario existen 3 formas de respuesta:

a) cuando te sucedió y fue bueno para ti. Se le asigna un valor benigno o positivo, que permite observar los acontecimientos que generan emociones de *placer, alegría, felicidad* o regocijo, si todo es muy positivo nos hace dudar de esta “adaptación” tan positiva del adolescente al acontecimiento.

b) cuando te sucedió y fue malo para ti. Son evaluaciones estresantes, que nos muestran que el sujeto sufrió un daño, amenaza, pérdida o desafío y donde se pone énfasis a las situaciones que acontecieron, que pueden afectar más adelante si no se actúa.

c) cuando te sucedió y no tuvo importancia. Indica que el suceso no conlleva implicaciones para el sujeto, por lo que no le asigna un valor, no requiere un compromiso, ni una necesidad.

Definición Conceptual - proceso a través del cual la persona evalúa si un encuentro particular con el ambiente es relevante para su bienestar y si es así de que manera.

B) VARIABLES INDEPENDIENTES

1.- Características Sociodemográficas

Sexo

Edad

Nivel escolar

Nivel Socioeconómico

Definición Operacional - En este estudio, el nivel socioeconómico se determinó por medio de:

- 1- Tipo de escuela a la que asisten (pública o privada).
- 2- Por medio de variables obtenidas de preguntas del cuestionario sociodemográfico, que discriminen adecuadamente el nivel de riqueza por ejemplo: El tipo de vivienda, los aparatos con los que cuentan en su hogar, las personas que duermen dentro de cada cuarto, el número de automóviles que posee la familia, la ocupación del padre y la escolaridad de los padres.

Definición Conceptual - Grado de riqueza de que disfruta un determinado grupo donde se considera que existen “dimensiones” o “claves” de la estratificación socioeconómica, dentro de estas se suministran los elementos necesarios para clasificar a la gente de acuerdo con la oportunidad específica que tiene cada persona de obtener un determinado valor y son: la ocupación, situación de clase, definido de manera objetiva como el nivel y fuente de ingreso.

La clase social es igualada a una forma de escalafón socioeconómico determinado por un número limitado de indicadores, que sumados la definen así, la ocupación, el nivel de estudios, el nivel de ingresos, el tipo de vivienda y posiblemente el tipo de escuela a la que acude, son considerados como la mejor aproximación, la más objetiva, a una definición de la clase a la que pertenece un individuo. De modo tal, que clase social es identificada con nivel socioeconómico.

4.6 ESTUDIO

Estudio 1

Este es un estudio **descriptivo** ya que se describirá lo que se encontró al igual que **exploratorio**, ya que no existen estudios de este tipo.

Estudio 2

Es un estudio **expost-facto** ya que no se manipularon variables y los sujetos se evaluaron en su ambiente natural. El tipo de estudio fue **descriptivo**, ya que describieron las experiencias estresantes que afectan a los adolescentes; **comparativo**, debido a que se compararon los datos obtenidos de dos muestras de adolescentes con características sociodemográficas distintas en cuanto a edad, sexo, y nivel socioeconómico; y **exploratorio**, ya que es un problema que tiene poca investigación al respecto. Fue de **campo**, debido a que se realizó en el ambiente de cada una de las muestras.

4.7 HIPÓTESIS

Estudio 1

H1 Existe acuerdo entre los jueces para clasificar cada uno de los reactivos del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes en lo se refiere a la carga.

- Ho** No existe acuerdo entre los jueces para clasificar cada uno de los reactivos del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes en lo se refiere a la carga.
- H2** Existe acuerdo entre los jueces para clasificar cada uno de los reactivos del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes en lo se refiere al área.
- Ho** No existe acuerdo entre los jueces para clasificar cada uno de los reactivos del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes en lo se refiere al área.

Estudio 2

- H1** La ocurrencia de sucesos estresantes es diferente en hombres y mujeres.
- Ho** La ocurrencia de sucesos estresantes es igual tanto en hombres como en mujeres.
- H2** La edad determina la ocurrencia de experiencias estresantes.
- Ho** No existe diferencia de edad en la ocurrencia de sucesos estresantes.
- H3** La ocurrencia de sucesos estresantes es diferente según el nivel escolar (medio y medio superior).
- Ho** La ocurrencia de sucesos estresantes es igual tanto en el nivel escolar medio como en el medio superior.
- H4** Existen diferencias estadísticamente significativas en la ocurrencia de experiencias estresantes en los distintos niveles socioeconómicos (alto y bajo).

- Ho** No existen diferencias estadísticamente significativas en la ocurrencia de experiencias estresantes en los distintos niveles socioeconómicos (alto y bajo).
- H5** La evaluación cognoscitiva de sucesos estresantes será diferente en hombres y en mujeres.
- Ho** La evaluación cognoscitiva de sucesos estresantes es igual tanto en hombres como en mujeres.
- H6** La edad determina la evaluación cognoscitiva de sucesos estresantes.
- Ho** No existe diferencia en la evaluación cognoscitiva según la edad.
- H7** La evaluación cognoscitiva de sucesos estresantes será diferente según el nivel escolar (medio y medio superior).
- Ho** La evaluación cognoscitiva de sucesos estresantes es igual tanto en el nivel escolar medio como en el medio superior.
- H8** Según el nivel socioeconómico cambia la evaluación cognoscitiva de las experiencias estresantes
- Ho** No existen diferencias entre los distintos niveles socioeconómicos y la evaluación cognoscitiva de experiencias estresantes.

4.8 INSTRUMENTOS

Estudio 1

Cuestionario de validez por jueces.

Esta es una prueba por su objetivo de ejecución típica, por su material de lápiz y papel, por su aplicación es tanto colectiva como individual y con un formato de respuesta alternativa.

Este cuestionario se elaboró con la finalidad de obtener la validez de criterio del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes. En este se investigan dos diferentes aspectos:

1.- pretende investigar la *carga* con la que se evalúa cada situación, si es positiva, negativa o neutra.

2.- pretende investigar el *área* a la que pertenece cada reactivo, para ver si cubre las áreas que se ven afectadas durante el desarrollo adolescente. Estas áreas se refieren a: familiar, escolar, social, sexualidad, logros y fracasos, recursos económicos, salud y problemas de conducta.

3.- se brindan espacios en blanco en los que el juez puede hacer sugerencias sobre nuevos reactivos que considera importantes y no se encuentran dentro del cuestionario o sobre los reactivos incluidos dentro del cuestionario (redacción, nuevas áreas, forma de calificación, etc.)

El cuestionario incluye los 71 reactivos del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes con dos espacios de respuesta para cada una de las instrucciones y de una hoja de instrucciones en donde se especifica la forma de responder.

Estudio 2

Cuestionario De Información Biográfica Y Sucesos De Vida Para Adolescentes (Lucio, Ampudia y Duran, 1996).

Esta es una prueba predictiva; por su objetivo de ejecución típica; por su material de lápiz y papel; por su aplicación es tanto colectiva como individual y por su formato estructurada.

El Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescentes desarrollado por Lucio, Ampudia y Durán (1996) fue creado a partir de la forma de información biográfica y sucesos de vida de Butcher, Williams, Graham, Archer,

Tellegen, Ben-Porath y Krammer (1992). La finalidad de dicho cuestionario fue obtener información demográfica y datos sobre la estructura familiar, ocupación de los padres, lugar de residencia e historia familiar. La forma de sucesos de vida surge a partir de la adaptación de la escala desarrollada por Coddington (1972), a la cual se le añadieron algunos reactivos y se le cambiaron las instrucciones para determinar el grado en el que el evento fue percibido como positivo, negativo o neutro, con la finalidad de evaluar los eventos estresantes ocurridos seis meses antes de la prueba.

Para esta investigación se utilizará el cuestionario de sucesos de vida adaptado de Butcher y Williams, por Lucio, Ampudia y Durán (1996) a población mexicana, para identificar aquellos factores que contribuyen a agudizar la problemática del adolescente.

Inicialmente se llevó a cabo la traducción de la versión elaborada por Butcher, Williams y col en 1992 de la forma de información biográfica y una de sucesos de vida para adolescentes. Posteriormente se eliminaron de ambos cuestionarios todos aquellos reactivos que no eran adecuados a nuestra población, como raza, origen, escolaridad, situaciones relacionadas con el trabajo de los padres, etc. Por otro lado se retomaron otros reactivos que se consideraron de gran importancia del cuestionario de Medina Mora y colaboradores (1983) y de algunos cuestionarios utilizados en diversas instituciones de salud, elaborándose también otros reactivos por parte del equipo de trabajo que lleva la estandarización del Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes (MMPI-A) y para Adultos (MMPI-2) (Lucio, Ampudia y Durán, 1996).

Para identificar reactivos relevantes que pudieran ser utilizados en el cuestionario de sucesos de vida para adolescentes (Lucio, Ampudia y Durán, 1996) se llevó a cabo una encuesta en un grupo de adolescentes y se comparó con la lista de sucesos de Butcher, Williams y col (1992), posteriormente se eliminaron algunos y se

sustituyeron por aquellos que los adolescentes mexicanos consideraban como más importantes.

Para la investigación se siguieron los métodos utilizados por Johnson y McCutcheon (1980), Kaplan, Robbin y Martin (1983) Newcomb (1981) y Swearingen y Cohen (1985) (cit. en Ampudia, 1998) para determinar el valor del suceso. Primero se aproximó el valor subjetivo que cada sujeto hace de los sucesos de vida, ya que responden de forma bipolar a cada reactivo, debido a que si alguno de los sucesos les había ocurrido en los últimos seis meses tenían que indicar si dicho suceso tuvo o no un efecto positivo o negativo. Posteriormente se incluyó un concepto de neutralidad en el continuo de la escala, debido a que el adolescente contestó a una tercera opción, cuando el suceso no tuvo ningún efecto en su vida.

El cuestionario de información biográfica y sucesos de vida para adolescentes se desarrolló con dos intereses particulares; por un lado el de obtener información sociodemográfica y datos sobre estructura familiar del adolescente. Y por otro conocer los sucesos de vida estresantes que aquejan al adolescente durante ésta etapa de su desarrollo.

En las investigaciones psicológicas en particular de la clínica es importante conocer cuales son las experiencias que acontecen a los adolescentes y también su relación con la psicopatología.

Se realizaron distintos pilotesos (3 versiones) para obtener los sucesos que en verdad estuvieran afectando al adolescente. Por último se obtuvo un cuestionario con 71 preguntas de sucesos de vida estresantes y 34 preguntas de datos biográficos de donde se utilizaron para esta investigación sólo algunas preguntas para discriminar el nivel socioeconómico de los adolescentes.

Para esta investigación se utilizaron dos versiones del cuestionario, la de 1996 y la inmediata anterior, las diferencias que existen entre estas versiones son muy pocas y no llegan a ser significativas para nuestros propósitos pues los reactivos que realmente cambian son los de la sección sociodemográfica que no se tomaron en cuenta y en la sección de sucesos de vida estresantes son pocos los que difieren y estos no se consideraron en el análisis estadístico y fueron tomados dentro de un apartado independiente.

Algunos de los ejemplos de los reactivos son los siguientes:

Reprobé o repetí un año escolar.

Mi padre (madre) se fue de la casa.

Mejoraron mis relaciones con otras personas.

Disminuyeron los ingresos de mi familia.

Robé algo valioso.

Empecé a usar lentes, frenos, aparatos para oír u otro tipo de instrumento.

Tuve un fracaso.

Tuve un logro personal sobresaliente.

Tuve relaciones sexuales por primera vez.

Dentro del cuestionario encontramos que los reactivos se pueden agrupar en distintas áreas de relevancia para los sujetos que gracias a la validez por jueces antes mencionada, los reactivos se agruparon en ocho áreas de la siguiente forma:

ÁREA	ABREVIATURA	REACTIVO	TOTAL
FAMILIAR	(F)	36,37,39,40,41,42,43,44,45,46,48,51,52,53,56,57,58, 59,60,91,101,103	22
ESCOLAR	(E)	35,50,65,76,80,82,105	7
SOCIAL	(SOC)	47,54,63,68,78,86,88,89,90,98,99,100	12
SEXUALIDAD	(SEX)	67,69,70,71,72,85	6
LOGROS Y FRACASOS	(L Y F)	66,87,92,93,96,97,102,104	8
RECURSOS ECONÓMICOS	(R E)	38,49,94,95	4
SALUD	(SAL)	55,61,62,74,75,77,79	7
PROBLEMAS DE CONDUCTA	(PC)	64,73,81,83,84	5

Dentro de las instrucciones generales se indica no hacer ninguna marca en el folleto, debido a que es utilizado por diversos sujetos, así como el anotar todas las contestaciones dentro de la hoja de respuestas, también se recomienda el uso de un lápiz adecuado ya que las hojas se califican a través de una lectora óptica, por lo que se insiste en el cuidado de ésta. Se sugiere en caso de cometer algún error o cambiar de opinión, borrar bien el círculo seleccionado y volver a contestar. Por último se hace hincapié en dar las respuestas de forma personal y sincera.

La parte del cuestionario que contiene los sucesos de vida estresantes comprende las siguientes instrucciones de respuesta: *“Si algunos de los sucesos listados a continuación te han ocurrido en los últimos seis meses, indícalo rellorando el círculo correspondiente en la hoja de respuestas”*.

Los tipos de respuesta que pueden darse son:

- a) cuando te sucedió y fue bueno para ti.
- b) cuando te sucedió y fue malo para ti.

- c) cuando te sucedió y no tuvo importancia.
- d) cuando no te sucedió.

El cuestionario se aplica a jóvenes de ambos sexos con edades entre 13 y 18 años. La aplicación puede realizarse de forma individual o colectiva y no tiene límite de tiempo sin embargo el tiempo requerido para responder al instrumento es de 25 minutos aproximadamente.

4.9 MATERIAL

Estudio 1

El material del cuestionario de validez por jueces consta de seis hojas, una de instrucciones y cinco con los reactivos y los espacios de respuesta.

Estudio 2

El material del Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescentes (Lucio, Ampudia y Duran, 1996), consiste en una hoja de respuestas y un cuadernillo que contiene los 105 reactivos antes mencionados.

4.10 MUESTREO Y MUESTRA

Estudio 1

Dentro de este estudio se obtuvo una muestra de treinta jueces que fueran expertos en el tema, es decir profesionales; por lo que fue una muestra no probabilística o dirigida por expertos.

Estudio 2

El estudio se llevó a cabo con dos muestras independientes que fueron tomadas de una muestra mayor de estudiantes del Distrito Federal, la primera se tomó de escuelas particulares con estudiantes de ambos sexos tanto de nivel escolar medio

(secundaria) como medio superior (preparatoria), que tuvieran una edad entre 13 y 18 años y que compartieran un nivel socioeconómico similar.

La segunda muestra se tomó de diversas escuelas públicas, con estudiantes de ambos sexos de nivel escolar medio (secundaria) y medio superior (preparatoria) con las mismas edades y con nivel socioeconómico similar.

Por lo que fue un estudio no probabilístico o dirigido, intencional por cuotas. El muestreo intencional por cuotas consiste en utilizar datos como el sexo, la raza u otra característica de los sujetos para obtener una muestra, y por cuotas significa que el investigador establece el número de personas a las que aplicará.

4.11 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Estudio 1

Criterios de inclusión:

- ◆ profesionistas relacionados con las áreas de salud o educación.
- ◆ que tengan mínimo un año de experiencia en el trato con adolescentes.

Criterios de exclusión:

- ◆ No profesionistas.
- ◆ que tengan menos de un año de experiencia en el trato con adolescentes.

Estudio 2

Criterios de inclusión

- ◆ Adolescentes de 13 a 18 años.
- ◆ Tener un nivel socioeconómico bajo o alto (ver tablas 1 y 2).
- ◆ Contar con nivel escolar medio (secundaria) o medio superior (preparatoria).

Criterios de exclusión

- ◆ Que cuenten con un nivel socioeconómico medio (ver tablas 1 y 2).
- ◆ Que tengan edad de menos de 13 años y más de 18 años.
- ◆ Que no sean estudiantes de nivel escolar medio (secundaria) o medio superior (preparatoria).

4.12 PROCEDIMIENTO

Estudio I

Para la validez por jueces, se contactaron por medio de escuelas o de la facultad de psicología a distintos profesionales (psicólogos, trabajadores sociales y maestros) que estuvieran trabajando en una gran variedad de escenarios, incluyéndose los educativos, la práctica privada, centros comunitarios mentales y de salud al igual que clínicas para adolescentes, es decir, que estuvieran en contacto con adolescentes y que conocieran de forma precisa su desarrollo.

Se aplicaron los criterios de exclusión e inclusión con fines de obtener unos mejores resultados. Se logró obtener una muestra de 32 sujetos, pero se excluyeron 2, uno por no cumplir con los criterios y otro por que no respondió adecuadamente al instrumento. La muestra final estuvo conformada por 7 maestros, 20 psicólogos y 3 trabajadores sociales, con una media de edad de 31.83 y con una media de años de experiencia de 1.5 años.

El cuestionario se les aplicó de forma individual, se dio énfasis a los objetivos de la investigación, recalcando la necesidad de que sus respuestas fueran lo más claras posibles y la importancia de sus opiniones, explicándose las instrucciones de tal forma que no hubiera dudas sobre estas y respondiéndose a las dudas que surgieron. Se les dio el tiempo que necesitaron para concluir con el cuestionario. El cual fue aproximadamente entre 30-40 minutos.

Se realizó un análisis de frecuencias de cada uno de los reactivos en donde se obtuvo el porcentaje, la media y la moda para determinar la carga y el área a la que pertenecían los reactivos.

Estudio 2

Se asistió a diferentes escuelas de nivel escolar medio (secundarias) y medio superior (preparatorias) mixtas, tanto públicas como privadas para conformar la muestra. La escuelas fueron las siguientes:

PÚBLICAS

CCH Oriente
Secundaria 222
Vocacional
Cetis Tlahuac

PRIVADAS

Green-hills secundaria y preparatoria
Alexander Bain

Se realizaron aplicaciones grupales en donde se tomaron a los salones completos (aproximadamente 35 alumnos) de los diferentes grados escolares, en cada salón estuvieron presentes dos aplicadoras que establecieron rapport con los alumnos para que tuvieran confianza y se sintieran cómodos en la aplicación y les explicaron los objetivos y fines de la investigación. Haciendo hincapié en la confidencialidad de sus respuestas y que el estudio era totalmente ajeno a la escuela, recalcando también la importancia de sus respuestas y de su sinceridad en las pruebas. El tiempo de aplicación del instrumento fue aproximadamente de 25 minutos.

Una vez obtenidas las pruebas, se calificaron por medio de lectora óptica. y se analizaron los resultados estadísticamente.

Se delimitaron las muestras según el nivel socioeconómico alto o bajo dependiendo del caso. Para esto se tomaron algunos reactivos que tratan sobre nivel

socioeconómico y se crearon 5 nuevas variables cada una con dos niveles un alto y un bajo para que logran discriminar de la mejor forma posible, de acuerdo a las siguientes tablas 1 y 2.

Con las nuevas variables se realizaron crosstabs para saber cuales combinaciones de reactivos discriminaban mejor los niveles socioeconómicos, encontrándose que la combinación de variables que mejor discriminó el nivel socioeconómico fue la de AUTOS (que se refiere al número de autos con los que el adolescente cuenta en su casa, ya sea ninguno, uno, dos etc) y COMPUTAD (que se refiere a si el adolescente tiene computadora o no).

Con base en lo anterior se aplicó el siguiente criterio de selección: NSA (nivel socioeconómico alto) es igual a los sujetos que obtuvieron 1 de calificación en ambas variables, con esto se resalta que el individuo tiene ya sea 2, 3 ó 4 coches y además computadora y NSB (nivel socioeconómico bajo) es igual a quienes obtuvieron 2 de calificación en ambas variables, que se refiere a que el sujeto únicamente tiene un coche o ninguno y no tiene computadora en su casa. Aquellos que obtuvieron calificaciones mixtas como por ejemplo que tuvieran 2 coches y no computadora, se consideraron de nivel socioeconómico medio y se excluyeron de la muestra.

Tabla 1. Factores para determinar el nivel socioeconómico de la versión de 105.

REACTIVO	N. ALTO	N. BAJO	VARIABLE
4.- Último grado de estudios del padre	E) licenciatura F) posgrado	A) primaria B) secundaria o técnica C) preparatoria D) licenciatura incompleta o normal	ESTPAD
5.- Último grado de estudios de madre	E) licenciatura F) posgrado	A) primaria B) secundaria o técnica C) preparatoria D) Lic. Inc o normal	ESTMAD
14.- empleo del padre	C) profesionalista D) empresario.	A) obrero B) empleado E) comerciante	EMPPAD
15.- empleo de la madre	C) profesionalista D) empresario.	A) obrero B) empleado E) comerciante	EMPMAD
16.- ingreso mensual familiar	D) 4801 – 9600 E) 9601- 15000 F) 15001 o más	A) 600 – 1200 B) 1201 – 1800 C) 1801 – 9600	INGRESO
20.- número de autos	B) 2 C) 3 D) 4 E) más de 5	A) 1 F) Ninguno	AUTOS
21.- tipo de servidumbre	A) 1 de entrada x salida B) 1 de planta C) 2 o + de planta	D) ninguna	SERVICIO
30.- aparatos básicos	A) si	A) si	NO HAY VAR
31.- equipo de sonido y video	A) si	A) si	NO HAY VAR
32.- aparato de CD	A) si	A) si	NO HAY VAR
33.- computadora	A) si	A) no	COMPUTAD
34.- antena parabólica	A) si *esta no discrimino por lo que no se utilizo	B) no *esta no discrimino por lo que no se utilizo	ANTENA

Tabla 2. Factores para determinar el nivel socioeconómico de la versión de 94

REACTIVO	N. ALTO	N. BAJO	VARIABLE
5.- Último grado de estudios del jefe de la familia.	E) licenciatura F) posgrado.	A) primaria B) secundaria C) preparatoria D) Lic Inc. o normal	ESTPAD
11.- empleo del padre	C) profesionista.	A) obrero. B) empleado. D) oficinista E) comerciante F) act del hogar	EMPPAD
12.- empleo de la madre	C) profesionista.	A) obrero. B) empleado. D) oficinista E) comerciante F) act del hogar	EMPMAD
13.- ingreso mensual familiar	D) 3201 – 6400 E) 6401 - 12800	A) 400 – 800 B) 801 – 1600 C) 1601 – 3200	INGRESO
18.- la familia con la que vives posee	D) AB + Comp + CD(1) E) AB+ES+CD+ Comp +AP.(2)	A) AB B) AB+ ES C) AB+ CD	COMPUTAD (1) ANTENA (2)
19.- Número de automóviles	B) 2 C) 3 D) 4 E) 5	A) 1 F) Ninguno	AUTOS

Para poder unir todas las muestras en dos grandes grupos según el nivel socioeconómico y debido a que contábamos con dos versiones (1995 y 1996) diferentes del instrumento fue necesario :

Primero analizar los reactivos de ambas versiones del instrumento y determinar los

que eran iguales y los que diferían entre sí. Durante este análisis se encontró que el reactivo 2 de una de las versiones fue el que no servía al no contar con la importancia debida por lo que se eliminó.

Segundo tomando como base la última versión de los sucesos (105 reactivos) renombramos cada uno de los reactivos de tal forma que aquellos que fueran iguales en contenido quedaran con un mismo número y los que eran distintos quedaran con un nuevo nombre que evitara confusiones. Ver tabla 3 y 4.

Tabla 3. Modificaciones realizadas al cuestionario de sociodemográficos.

SUCESOS 105	SUCESOS 94	NUEVOS REACTIVOS	CAMBIOS QUE SE HICIERON
1	1	r1	
2	3	r2	
X	2		Eliminado
3	4	r3	
4	X	r114	
5	X	r115	
X	5	r111	
6	X	r116	
7	6	r7	en 105 la opción (e) se elimino porque no existe esa opción en el de 94 y a la opción (f) de 105 se le cambio la denominación a (e).
8	X	r117	
9	X	r118	
X	7	r112	
10	X	r119	
11	X	r120	
X	8	r113	
12	9	r12	
13	10	r13	
14	11	r14	eliminar opción (d) en ambas versiones; 105 empleado; 94 oficinista.

SUCESOS 105	SUCESOS 94	NUEVOS REACTIVOS	CAMBIOS QUE SE HICIERON
15	12	r15	eliminar opción (d) en ambas versiones 105 empleado; 94 oficinista.
16	13	r16	(ingreso) todas las opciones son diferentes ¿son equivalentes?
17	14	r17	
18	16	r18	
19	17	r19	
20	19		se va por que se reemplaza por una variable nueva (computadora).
21	X		
22	X		
23	X		
24	X		
25	X		
26	X		
27	X		
28	X		
29	X		
X	15		
30	X		a la opción (a) del reactivo 18
31	X		a la opción (b) del reactivo 18
32	X		a la opción (c) del reactivo 18
33	X		a la opción (d) del reactivo 18
34	X		a la opción (e) del reactivo 18

* del reactivo 30 al 34 de 105 y el 18 del de 94 se eliminaron en la tesis debido a que fueron reemplazadas por nuevas variables.

Tabla 4. Modificación al cuestionario de sucesos de vida

105	94	NUEVOS REACTIVOS	OTROS REACTIVOS QUE SE QUEDARON
35	24		
36	25		
37	26		
38	27		
39	28		
40	29		
41	30		
42	31		
43	32		
44	33		
45	34		
46	35		
47	36		
48	37		
49	38		
50	94		
X	39	r110	Descubrí que soy adoptado
51	40		
52	41		
53	42		
54	43		
X	44	r107	Mi familia cambio de casa
55	X		(Dejé de fumar 105)
56	45		
57	46		
58	47		
59	48		
60	49		
61	50		Cambia consejero (94) por psicólogo (105).
62	51		
63	52		

105	94	NUEVOS REACTIVOS	OTROS REACTIVOS QUE SE QUEDARON
64	53		
65	54		
66	55		
67	56		
68	57		
69	58		
70	59		
71	60		
72	61		
73	62		
74	63		
75	64		
X	65	r109	Heredé una fortuna
76	X		Problemas en la escuela con algunos maestros
77	66		
78	X		Comparto mas tiempo con amigos y compañeros
X	67	r108	Me adelantaron un año en la escuela
79	68		
80	69		
81	70		
82	71		
83	72		
84	73		
85	74		
86	75		
87	76		Tuve un fracaso (105) y no califique en un equipo u act en que intente entrar (94)
88	77		
89	78		
90	79		
91	X		Fui golpeado por algún miembro de la familia
X	80	r106	Me case
92	X		Tuve una desilusión amorosa
93	81		

105	94	NUEVOS REACTIVOS	OTROS REACTIVOS QUE SE QUEDARON
94	82		
95	83		
96	84		
97	85		
98	86		
99	87		
100	88		
101	89		
102	90		
103	91		
104	92		
105	93		

* todos los sucesos se quedaron con el número de reactivos de la versión de 105 y solo cambiaron los que se especifican.

CAPÍTULO 5.

RESULTADOS

La descripción de la muestra para la validez por jueces (estudio 1) estuvo conformada en un principio por 32 sujetos, pero se excluyeron 2; uno por no cumplir con los criterios y otro por que no respondió adecuadamente al instrumento. La muestra final se muestra a continuación en la Tabla 1

Tabla 1. Distribución de frecuencias de la muestra para la validez por jueces.

OCUPACIÓN	MASCULINO		FEMENINO		TOTAL	
	Suj	%	Suj	%	Suj	%
PSICÓLOGOS	6	30%	14	70%	20	66.6%
MAESTROS	1	14%	6	85.7%	7	23.3%
TRABAJADORES SOCIALES	1	33.3%	2	66.6%	3	10%
TOTAL	8	26.6%	22	73.3%	30 con	100%

- una media de edad de 31.833.

Para conocer el grado de acuerdo en la “**validez del cuestionario**”, se transformaron los valores numéricos a una escala nominal, tomando en consideración los dos tipos de calificación (carga y área). Se obtuvieron las medidas de tendencia central (media, moda) y el grado de acuerdo entre los jueces se obtuvo de la siguiente fórmula $\text{acuerdos}/(\text{acuerdos}+\text{desacuerdos}) \times 100$ propuesta por Holl en 1971 (cit en Nunnaly, 1987) y Compas, Davis, Forsythe y Wagner, 1987 (Tabla 2).

En lo respectivo a la validez de jueces, para determinar las clasificaciones hechas por los jueces según la carga y área de cada uno de los sucesos, se tomó por cada reactivo el porcentaje de acuerdo de los jueces. En relación a la carga, el porcentaje indica el número de sujetos que valoran al reactivo de una misma forma, ya sea positiva, negativa o neutra, el porcentaje en ningún momento indica o toma en

cuenta la dirección del reactivo. En relación al área el porcentaje de acuerdo indica el número de sujetos que clasificaron a un mismo reactivo dentro de una misma área. Para esto los eventos se evaluaron utilizando 3 niveles criterio propuestos por Compas, Davis y Forsythe, (1985):

- 1.- 70% o más de los jueces clasificaron de la misma forma el evento.
- 2.- 80% o más de los jueces clasificaron de la misma forma el evento.
- 3.- 90% o más de los jueces clasificaron de la misma forma el evento.

En relación a la carga, (valor positivo, negativo o neutro) de los sucesos, al utilizar el primer criterio se encontró que el 83.09% de los eventos fueron clasificados de igual manera; con el segundo criterio un 76.05% de los eventos fueron clasificados de igual manera; y por último para el tercer criterio un 61.97% de los eventos fueron clasificados de igual manera. Como se observa conforme aumenta el criterio disminuye el número de eventos calificados de igual manera, sin embargo se encuentra un buen porcentaje de acuerdo que da sustento a la validez del cuestionario.

Con relación al área se encontró que el 63.38% de los eventos fueron clasificados de igual manera dentro de una misma área; con el segundo criterio un 45.07% de los eventos fueron clasificados de igual manera dentro de una misma área; y por último para el tercer criterio un 33.80% de los eventos fueron clasificados de igual manera. Estos datos nos dan un buen sustento de la validez del cuestionario.

También logramos identificar gracias a la carga 6 reactivos clasificados como sumamente estresantes;

- Abusaron sexualmente de mi o fui violada(o) con un acuerdo de 98.37%.
- Fui encarcelado por robar con un acuerdo de 96.65%.
- Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre) con un 93.3%.

- Mi padre o madre se fue de la casa con un 93.3%.
- Separación o divorcio de mis padres con 93.3%.
- Murió mi papá (mamá) con 91.3%.

Los jueces además propusieron otro tipo de áreas y reactivos como pueden ser área personal, de autoestima y de autoimagen. Y otros reactivos que pueden agregarse como:

Cambié de domicilio, suicidio de algún conocido, me fui de la casa, me castigaron injustamente, no me dan permiso de salir con mis amigos, aprender a manejar un automóvil, tengo una mascota preferida, comenzó la menstruación, empiezo a cambiar físicamente, me rasuro por primera vez, la curiosidad sexual me llevo a la primera vez, siento el rechazo de algunos maestros, mis amigos me indujeron a la drogas, me embaracé por primera vez, masturbación, algún reactivo que hable de la comunicación con padres y amigos.

Tabla 2. Medidas de tendencia central de las respuestas de los jueces a cada reactivo para los factores de carga y área.

REACTIVOS	CARGA			ÁREA	
	Media	Moda	%	área	%
1.-Cambié de escuela	-.393	-1	53.6	E	82.7
2.-Nacimiento de una hermana (o)	-.071	0	50	F	96.5
3.-Algún hermano (a) se fue de la casa	-.815	-1	85.2	F	100
4.-Pérdida de trabajo de mi papá o mi mamá	-.967	-1	96.7	RE	53.3
5.-Mi padre (madre) se fue de la casa	-1	-1	100	F	96.7
6.-El trabajo de mi papá cambió y está más tiempo fuera de casa	-.70	-1	70	F	86.7
7.-Mi mamá empezó a trabajar fuera de casa	-.467	-1	60	F	70
8.-Separación o divorcio de mis padres	-1	-1	100	F	93.3
9.-Mi papá o mamá se casó de nuevo	-.793	-1	79.3	F	100
10.-Mi hermano (a) fue encarcelado	-.967	-1	96.7	F	73.3
11.- Mi papá (mamá) fue enviado a prisión por un año o más.	-.933	-1	93.3	F	83.3
12.-Mis abuelos vinieron a vivir a mi casa	-.067	0	60	F	93.1
13.-Mejoraron mis relaciones con otras personas	.967	1	96.7	SOC	76.7
14.-Muerte de algún abuelo	.967	-1	96.7	F	100
15.-Disminuyeron los ingresos de mi familia	-.933	-1	93.3	RE	90
16.-Empecé la secundaria o preparatoria	.533	1	55.7	E	66.7
17.-Los pleitos entre mis papás empeoran	.933	-1	96.7	F	93.3
18.-Murió mi papá (mamá)	-.967	-1	96.7	F	96.7
19.-Murió un hermano (a)	-1	-1	100	F	100
20.-Murió un amigo cercano	-1	-1	100	SOC	86.7

REACTIVOS	CARGA			ÁREA	
	Media	Moda	%	área	%
21.- Dejé de fumar	.806	1	43.3	SAL	60
22.-Tuve serios desacuerdos con mi papá (mamá) o con ambos	-.733	-1	83.3	F	86.2
23.-Mis papás que estaban separados, se volvieron a casar, volvieron a vivir juntos	.655	1	75.9	F	93.3
24.-Mi papá (mamá) tuvo un problema emocional que requirió tratamiento	-.900	-1	93.3	F	73.3
25.- Mi papá o (mamá) fue hospitalizado por una enfermedad seria.	-.967	-1	96.7	F	63.3
26.-Un hermano (a) fue hospitalizado por una enfermedad seria	-1	-1	100	F	66.7
27.-Me enviaron con un psicólogo o terapeuta	-.133	-1	43.3	SAL	53.3
28.-Empecé a usar lentes, frenos, aparato para oír u otro tipo de instrumento	-.600	-1	70	SAL	70
29.-Vivo o viví en una casa hogar	-.857	-1	85.7	SOC	50
30.-Me sorprendieron haciendo trampa o mintiendo en la escuela	-.800	-1	80	E/PC	43.3
31.-Me expulsaron de la escuela o de algún curso	-1	-1	100	E	53.3
32.- Obtuve mi permiso o licencia de manejo.	.933	1	93.3	LYF	83.7
33.- Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre)	-.966	-1	96.6	SEX	75.8
34.-Fui asaltado o golpeado	-.967	-1	96.7	SOC	60.7
35.-Abusaron sexualmente de mí o fui violada (o)	-1	-1	100	SEX	70
36.- Contraje una enfermedad venérea.	-1	-1	100	SEX	60

REACTIVOS	CARGA			AREA	
	Media	Moda	%	área	%
37.-Tuve relaciones sexuales por primera vez	.071	1	42.9	SEX	92.8
38.-Tuve una experiencia homosexual	.655	-1	69	SEX	93.1
39.- Robé algo valioso.	-.733	-1	80	PC	46.7
40.-Subí mucho de peso	-.900	-1	90	SAL	70
41.-Bajé mucho de peso	-.333	-1	53.3	SAL	90
42.-Problemas en la escuela con algún(os) maestros	-.900	-1	90	E	56.7
43.-Tuve un accidente que me dejó cicatrices	-1	-1	100	SAL	53.7
44.-Comparto más tiempo con mis amigos o compañeros	.833	1	86.7	SOC	93.3
45.-Me enfermé seriamente y pasé un tiempo en el hospital	-1	-1	100	SAL	96.7
46.-Reprobé o repetí un año escolar	-.967	-1	96.7	E	70
47.- Estoy en libertad condicional.	-.500	-1	70	PC	53.3
48.-Me suspendieron de la escuela	-1	-1	100	E	53.3
49.- Fui encarcelado por robar.	-1	-1	100	PC	70
50.-Tomé drogas o alcohol	-.867	-1	90	PC	50
51.-Me embaracé (si eres mujer) o embaracé a mi novia (si eres hombre)	-.867	-1	90	SEX	76.7
52.-Me hice miembro de un grupo religioso	.500	1	53.3	SOC	90
53.-Tuve un fracaso	-.867	-1	90	LYF	90
54.-Empecé a tener novio (a)	.966	-1	96.6	SOC	55.1
55.- Rompi con mi novio(a)	-.900	-1	93.3	SOC	40

REACTIVOS	CARGA			ÁREA	
	Media	Moda	%	Área	%
56.-Me dieron permiso de salir con un muchacho por primera vez	.933	1	93.3	SOC	53.3
57.- Fui golpeado por algún miembro de mi familia	-1	-1	100	F	100
58.-Tuve una desilusión amorosa	-.967	-1	96.7	LYF	43.3
59.- Fui aceptado en la universidad.	.967	1	96.7	LYF	56.7
60.-Empecé a trabajar medio tiempo	.833	1	83.3	RE/LYF	43.3
61.- Conseguí mi primer empleo de tiempo completo.	.800	1	83.3	RE	50
62.-Perdí mi empleo	-.967	-1	96.7	LYF	56.7
63.-Reprobé un examen o curso importante	-.967	-1	96.7	LYF	60
64.-Me inscribí en un club u organización	.867	1	86.7	SOC	90
65.-Me eligieron como el líder o jefe de un grupo u organización	1	1	100	SOC	73.3
66.-Fui tratado de manera diferente por mis amigos	-.308	-1	50	SOC	96.4
67.-Una hermana soltera se embarazó	-.867	-1	86.7	F	80
68.-Tuve un logro personal sobresaliente	1	1	100	LYF	96.5
69.-Mejoraron las relaciones con mi familia	.967	1	96.7	F	93.1
70.-Gané un premio deportivo importante	1	1	100	LYF	79.3
71.-Mejoré mi promedio escolar	1	1	100	E	82.7

La descripción de la muestra sobre el cuestionario de sucesos de vida para adolescentes (estudio 2) se hace a continuación: la muestra inicial estuvo compuesta de 1616 sujetos que al aplicárseles los criterios de exclusión, se eliminaron 545 sujetos que representan un 33.72% de la muestra, quedando finalmente 1071 adolescentes 48.9% hombres y 51.1% mujeres con edades entre 13 y 18 años con una media de edad de 15.52. De estos un 50.14% con nivel socioeconómico alto y 49.85% bajo.

La muestra total se dividió en dos grandes grupos según el nivel socioeconómico. La submuestra de nivel socioeconómico bajo consta de 534 adolescentes, 272 mujeres y 262 hombres con una media de edad 15.60 y la muestra de nivel socioeconómico alto cuenta con 537 sujetos de ellos 275 mujeres y 262 hombres, con una media de edad 15.45 años. Las siguientes tablas 3, 4 y 5 permiten ver con precisión la distribución de la muestra.

Tabla 3. Distribución de frecuencias según nivel socioeconómico y sexo.

	Nivel socioeconómico bajo		Nivel socioeconómico alto		Muestra total	
	F	%	f	%	F	%
Mujeres	272	50.9	275	51.2	547	51.1
Hombres	262	49.1	262	48.8	524	48.9
Total	534	49.8	537	50.14	1071	100

Tabla 4. Distribución de frecuencias según la edad, nivel socioeconómico y sexo.

Edad	Hombres						Mujeres					
	Alto		Bajo		Total		Alto		Bajo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13	36	6.7	0	0	36	3.4	38	7.1	7	1.3	45	4.2
14	57	10.6	69	12.9	126	11.8	60	11.2	60	11.2	120	11.2
15	33	6.1	65	12.2	98	9.2	44	8.2	77	14.4	121	11.3
16	39	7.3	39	7.3	78	7.3	54	10.1	55	10.3	109	10.2
17	61	11.4	61	11.4	122	11.4	56	10.4	55	10.3	111	10.4
18	36	6.7	28	5.2	64	6.0	23	4.3	18	3.4	41	3.8
total	262	48.8	262	49.1	524	48.9	275	51.2	272	50.9	547	51.1

Tabla 5. Distribución de frecuencias según el nivel y grado escolar.

Nivel escolar	Grado escolar	Porcentaje	Número sujetos	Total	%
Medio	primero secundaria	10.1	108	393	36.7
	segundo secundaria	11.4	122		
	tercero secundaria	15.2	163		
Medio	primero bachillerato	26.4	283	678	63.3
	segundo bachillerato	20.3	217		
Superior	tercero bachillerato	16.6	178		

Los resultados obtenidos fueron analizados por computadora utilizando el Statistical Package of the Social Science (SPSS), donde se tomaron un total de 66 reactivos de cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes y se quitaron del cuestionario y el análisis 5 reactivos por causas antes especificadas (no se encontraban en ambas versiones). Cabe mencionar que en la realización de los

siguientes análisis no se tomaron en cuenta las características objetivas de los sucesos, sino únicamente las evaluaciones reportadas por los sujetos, ya que es lo que tiene valor primordial dentro de ésta investigación, por consiguiente no fue necesario como lo proponen algunos autores el dividir para los análisis a los sucesos en positivos o negativos.

Tomando en cuenta todo lo anterior se desarrolló la investigación cuantitativa de la siguiente manera:

En primer lugar se sacaron las frecuencias de todos los reactivos del cuestionario de sucesos de vida estresantes según su ocurrencia tomando en cuenta las variables sexo y nivel socioeconómico. (Tabla 6).

Se sacaron las medidas de tendencia central (media, moda, desviación estándar y mediana) del total de la muestra por ocurrencia, evaluación cognoscitiva y área, para poder conocer la distribución de las respuestas dadas al cuestionario por una población de adolescentes normales. (Tablas 7, 8, 18).

Para describir la “ocurrencia de sucesos estresantes en cada una de las 7 áreas obtenidas a partir de la validez de jueces en las variables sexo y nivel socioeconómico”, se utilizó un análisis de frecuencias (Tabla 7).

Para obtener las diferencias en la “ocurrencia de sucesos estresantes según las variables sexo, nivel escolar, edad y nivel socioeconómico”, se aplicó la prueba “t” de Student (Tablas 9 ($t=3.43^*$), 11 ($t=5.61^*$) y 12 ($t=4.97^*$)).*

*Significancia al .01 **significancia al .05

Para conocer las diferencias en la “ocurrencia de sucesos estresantes según la edad”, se formaron tres grupos de edad, denominados como 1. Chicos (13 y 14 años); 2. Medianos (15 y 16 años) y 3. Grandes (17 y 18 años). Se realizó además un análisis de varianza (anova) utilizando la prueba de Scheffé (Tabla 10($f=16.60^*$)).

Para conocer las diferencias en “la evaluación cognoscitiva de los adolescentes según las variables sexo, nivel escolar, edad y nivel socioeconómico”, se aplicó la prueba “t” de Student (Tablas 19 ($t=5.97^*, 1.04, 1.29$), 21 ($t=2.90^{**}, 6.06^*, 2.14^{**}$) y 22 ($t=0.2, 4.97^*, 4.09^*$)).

Para conocer las diferencias en la “evaluación cognoscitiva de los sucesos estresantes según la edad”, se formaron tres grupos de edad, con las mismas características que los que se utilizaron para conocer las diferencias en la ocurrencia. Se realizó un análisis de varianza (anova) utilizando la prueba de Scheffé (Tabla 20 ($f=5.84^*, 8.90^*, 5.84^*$)).

Con el objetivo de realizar un análisis más preciso y de encontrar en que grupos específicos se daban las mayores diferencias se realizaron tablas en las que se reúnen dos o más variables. (Tablas 13 ($t=4.01^*, 2.99^{**}$), 14($t=2.39^*, 2.09^{**}, 3.29^*$), 15 ($t= 1.47, 2.11^{**}, 4.19^*$), 16 ($t= 1.71, 1.36, 3.29^*$) 17 ($t=1.73, 1.55, 2.06^*$), 23 ($t= .12, 3.16^{**}, 4.33^*, .18, 3.92^*, 1.41$) 24 ($t=.80, 1.24, 2.82^{**}, 1.35, 4.05^*, .64, .34, 2.8^{**}, 3.84^*$), 25 ($t= 1.06, 2.21^{**}, 1.18, 3.95^*, 1.17, .00, 4.86^*, 2^{**}, 2.45^*$), 26 ($t= .50, .92, 2.19^{**}, 1.77, 2.05^{**}, 1.79, .81, 2.01^{**}, 3.32^*$) y 27 ($t= .63, .89, 1.83, .18, 3.67^*, .34, .98, 1.98^{**}, 2.04^*$)).

Por último al ser primordial dentro de la investigación los resultados cualitativos, se realizó un análisis de frecuencias con cada uno de los reactivos y se tomó en consideración lo que sucede a los adolescentes de relevancia y es de ésta forma como se aclaran un poco más los resultados cuantitativos antes mencionados.

Tabla 6. Frecuencias de ocurrencia de los sucesos según sexo y nivel socioeconómico

SUCESOS	% NO N=1071	% SI N=1071	mujeres N=547	hombres N=524	alto N=537	bajo N=534
35.-Cambié de escuela	85.1	14.9	14.3	15.6	8.4	21.5
36.-Nacimiento de una hermana (o)	89.2	10.8	8.2	13.5	6	15.7
37.-Algún hermano (a) se fue de la casa	94.5	5.5	4.6	6.5	4.1	6.9
38.-Pérdida de trabajo de mi papá o mi mamá	91	9	9	9	6.9	11
39.-Mi padre (madre) se fue de la casa	95.4	4.6	3.1	6.1	2.8	6.4
40.-El trabajo de mi papá cambió y está más tiempo fuera de casa	85.8	14.2	11.3	17.2	14.5	13.9
41.-Mi mamá empezó a trabajar fuera de casa	84.5	15.5	14.4	16.6	12.7	18.4
42.-Separación o divorcio de mis padres	95.2	4.8	3.3	6.3	3	6.6
43.-Mi papá o mamá se casó de nuevo	97.3	2.7	1.6	3.8	2.4	3
44.-Mi hermano (a) fue encarcelado	99.2	.8	0.4	1.3	0	1.7
45.- Mi papá (mamá) fue enviado a prisión por un año o más.	99.3	.7	0.2	1.1	.2	1.1
46.-Mis abuelos vinieron a vivir a mi casa	94.0	6	5.5	6.5	4.1	7.9
47.-Mejoraron mis relaciones con otras personas	19	81	83.5	78.4	84.2	77.9
48.-Muerte de algún abuelo(a)	83.4	16.6	12.5	20.6	11.2	22.1
49.-Disminuyeron los ingresos de mi familia	70.5	29.5	30.3	28.6	27.4	31.6
50.-Empecé la secundaria o preparatoria	55.4	44.6	44.2	45	33.1	56.2
51.-Los pleitos entre mis papás empeoran	89.9	12.1	13.2	11.1	10.4	13.9
52.-Murió mi papá (mamá)	97.9	2.1	1.3	2.9	.9	3.2
53.-Murió un hermano(a)	98.3	1.7	1.6	1.7	.6	2.8

SUCESOS	% NO N=1071	% SI N=1071	mujeres N=547	hombres N=524	alto N=537	bajo N=534
54.-Murió un amigo cercano	92.2	7.8	7.1	8.6	5.8	9.9
55- Dejé de fumar****	96.3	3.7	3.5	4	5.6	1.9
56.-Tuve serios desacuerdos con mi papá (mamá) o con ambos	71.8	28.2	30.2	26.1	28.3	28.1
57.-Mis papás que estaban separados, se volvieron a casar o volvieron a vivir juntos	97.9	2.1	2.2	1.9	1.1	3
58.-Mi papá (mamá) tuvo un problema emocional que requirió tratamiento	94.6	5.4	6	4.8	4.8	6
59.- Mi papá o (mamá) fue hospitalizado por una enfermedad seria	91.7	8.3	9.1	7.4	7.6	9
60.-Un hermano (a) fue hospitalizado por una enfermedad seria	96.5	3.5	3.1	4	1.9	5.2
61.-Me enviaron con un psicólogo o terapeuta	94.8	5.2	4	6.5	6	4.5
62.-Empecé a usar lentes, frenos, aparato para oír u otro tipo de instrumento	81.5	18.5	18.1	18.9	21.2	15.7
63.-Vivo o viví en una casa hogar	98.7	1.3	0.9	1.7	.4	2.2
64.-Me sorprendieron haciendo trampa o mintiendo en la escuela	89.3	10.7	7.7	13.9	11.9	9.6
65.-Me expulsaron de la escuela o de algún curso	95.9	4.1	2.7	5.5	4.7	3.6
66.- Obtuve mi permiso o licencia de manejo	88.1	11.9	8.4	15.5	21	2.6
67.- Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre)	99.4	.6	0.4	0.8	0	1.1
68.-Fui asaltado o golpeado	90.5	9.5	3.7	15.6	6.3	12.7
69.-Abusaron sexualmente de mí o fui violada (o)	99.3	.7	0.5	1	.2	1.3

SUCESOS	% NO N=1071	% SI N=1071	mujeres N=547	hombres N=524	alto N=537	bajo N=534
70.- Contraje una enfermedad venérea	99.3	.7	0.4	1	.2	1.1
71.-Tuve relaciones sexuales por primera vez	94.4	5.6	2.7	8.6	2.2	9
72.-Tuve una experiencia homosexual	98.8	1.2	0.5	1.9	.6	1.9
73.- Robé algo valioso	98.3	1.7	0.7	2.7	.6	2.8
74.-Subí mucho de peso	88	12	15.2	8.8	9.7	14.4
75.-Bajé mucho de peso	86.6	13.4	15	11.6	12.1	14.6
76.-Problemas en la escuela con algún(os) maestros****	86.3	13.7	13	14.5	22.9	4.5
77.-Tuve un accidente que me dejó cicatrices	90.8	9.2	5.5	13.2	8.8	9.7
78.-Comparto más tiempo con mis amigos o compañeros****	57.5	42.5	42	42.9	70	14.8
79.-Me enfermé seriamente y pasé un tiempo en el hospital	96	4	2.6	5.5	3.4	4.7
80.-Reprobé o repetí un año escolar	90.1	9.9	8	11.8	3.5	16.3
81.- Estoy en libertad condicional	99	1	0.4	1.7	.7	1.3
82.-Me suspendieron de la escuela	91.5	8.5	6	11.1	12.7	4.3
83.- Fui encarcelado por robar	99.7	.3	0.2	0.4	0	.6
84.-Tomé drogas o alcohol	77	23	16.3	30	33.1	12.7
85.-Me embaracé (si eres mujer) o embaracé a mi novia (si eres hombre)	99.7	.3	0.2	0.4	0	.6
86.-Me hice miembro de un grupo religioso	95.3	4.7	5.3	4	2.6	6.7
87.-Tuve un fracaso	81	19	16.1	21.9	22.9	15
88.-Empecé a tener novio(a)	68.2	31.8	32.2	31.5	28.3	35.4
89.-Rompí con mi novio (a)	73.5	6.5	26.9	26.1	22.3	30.7

SUCESOS	% NO N=1071	% SI N=1071	mujeres N=547	hombres N=524	alto N=537	bajo N=534
90.-Me dieron permiso de salir con un muchacho(a) por primera vez	83.4	16.6	17	16.2	12.1	21.2
91.- Fui golpeado por algún miembro de mi familia****	97	3	3.1	2.9	4.3	1.7
92.-Tuve una desilusión amorosa****	82.1	17.9	21.4	14.3	29.2	6.6
93.- Fui aceptado en la universidad	88.4	11.6	11.3	11.8	.4	22.8
94.-Empecé a trabajar medio tiempo	90.2	9.8	5.5	14.3	4.3	15.4
95.- Conseguí mi primer empleo de tiempo completo	97.5	2.5	0.9	4.2	.9	4.1
96.-Perdí mi empleo	97	3	2.2	3.8	.6	5.4
97.-Reprobé un examen o curso importante	69.9	30.1	26.1	34.2	28.1	32
98.-Me inscribí en un club u organización	82.8	17.2	15.4	19.1	18.4	15.9
99.-Me eligieron como el líder o jefe de un grupo u organización	89.1	10.9	9.3	12.6	11.5	10.3
100.-Fui tratado de manera diferente por mis amigos	69.7	30.3	34.6	25.8	28.7	31.8
101.-Una hermana soltera se embarazó	98.6	1.4	1.3	1.5	.4	2.4
102.-Tuve un logro personal sobresaliente	50	50	52.1	47.9	50.7	49.4
103.-Mejoraron las relaciones con mi familia	45.6	54.4	54.7	54.2	47.5	61.4
104.-Gané un premio deportivo importante	87.2	12.8	6.2	19.7	16.8	8.8
105.-Mejoré mi promedio escolar	56.9	43.1	45	41.2	37.4	48.9

Los reactivos marcados de la siguiente manera **** sólo aparecen en la versión del cuestionario de 105 reactivos.

Tabla 7. Medidas de tendencia central de las distintas áreas según su ocurrencia, sexo y nivel socioeconómico.

AREAS	Muestra total N= 1071				Mujeres N=547	Hombres N=524	NSA N=537	NSB N=534
	X	DS	Moda	Mediana	X	X	X	X
Familiar	2.01	2.03	1	1	1.88	2.15	1.64	2.38
Social	2.37	1.63	1	2	2.35	2.39	2.20	2.54
Sexual	0.09	0.42	0	0	.04	.13	.03	.14
Recursos económicos	0.50	0.76	0	0	.45	.56	.39	.62
Escolar	1.25	1.07	1	1	1.20	1.30	.99	1.50
Logros y fracasos	1.38	1.13	1	1	1.22	1.54	1.40	1.36
Salud	0.62	0.88	0	0	.60	.64	.61	.63
Problemas de conducta	0.36	0.64	0	0	.25	.48	.46	.26

Tabla 8. Medidas de tendencia central de la muestra total según su ocurrencia.

Numero de sujetos	Media	DS	Moda	Mediana
1071	8.61	5.74	5	7

Tabla 9. Prueba t para ver las diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes según el sexo.

	N	Media	DS	Valor de t
Hombres	524	9.22	6.25	3.43*
Mujeres	547	8.02	5.13	

*significancia \geq al .01= 3.29

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en adolescentes según el sexo, se compararon los resultados del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes; los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere diferencias en la ocurrencia de sucesos entre grupos de hombres y mujeres; se obtuvo una diferencia significativa con una $P >$ al .01, es decir que los hombres reportan una mayor ocurrencia de sucesos estresantes en comparación con las mujeres.

Tabla 10. Análisis de varianza (ANOVA) para ver las diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes en relación con la edad (SCHEFFE).

	N	Media	DS	Valor de F	Grupos		
					1	2	3
Chicos (13-14 años)	327	7.36	4.49	16.60*	1		
Medianos (15-16 años)	406	8.55	5.60		2	*	
Grandes (17-18 años)	338	9.89	6.65		3	*	*

*significancia \geq al .05 GL= 2

Para tener una apreciación más fina sobre las diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes en adolescentes se realizó un análisis entre las respuestas dadas al cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes y la edad, los resultados permitieron conocer las diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes.

Se encontró significancia al $F > .05$ entre los tres grupos. Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere que la ocurrencia de sucesos estresantes se encuentra determinada por la edad. El número de sucesos ocurridos en cada grupo fue diferente significativamente y va aumentando conforme fue aumentando la edad.

Tabla 11. Prueba t para ver las diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes según el nivel escolar.

	N	Media	DS	Valor de T
Medio	393	7.45	4.40	5.61*
Medio superior	678	9.29	6.29	

*significancia \geq al .01= a 3.29

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en adolescentes según el nivel escolar medio y medio superior (equivalentes a secundaria y preparatoria) se compararon los resultados del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes; los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere diferencias en la ocurrencia de sucesos entre grupos de nivel escolar secundaria y preparatoria; se obtuvo una diferencia significativa con una $P >$ al .01, es decir que los adolescentes de nivel escolar preparatoria reportan una mayor ocurrencia de sucesos estresantes en comparación con los de secundaria.

Tabla 12. Prueba t para ver las diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes según el nivel socioeconómico.

	N	Media	DS	Valor de T
Nivel alto	537	7.75	4.27	4.97*
Nivel bajo	534	9.48	6.80	

*significancia \geq al .01= 3.29

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en adolescentes según el nivel socioeconómico, se compararon los resultados del cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes; los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere diferencias en la ocurrencia de sucesos entre grupos de nivel socioeconómico alto y bajo; se obtuvo una diferencia significativa con una $P >$ al .01, es decir que los adolescentes de nivel socioeconómico bajo reportan una mayor ocurrencia de sucesos estresantes en comparación con los de alto.

Tabla 13. Prueba t para ver diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes en adolescentes en relación al sexo y al nivel socioeconómico.

		N	Media	DS	Valor de T
Hombres	Alto	262	8.14	4.73	4.01*
	Bajo	262	10.30	7.32	
Mujeres	Alto	275	7.37	3.76	2.99**
	Bajo	272	8.68	6.16	

*significancia \geq al .01=3.29

**significancia \geq al .05=1.96

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en distintos grupos tomado en cuenta el sexo y el nivel socioeconómico se compararon las respuestas dadas al cuestionario por cada uno de los grupos. Los resultados obtenidos son los siguientes: Ambos grupos presentaron diferencias significativas el de hombres con nivel socioeconómico distinto presentó una $P >$ al .01 siendo los hombres de nivel socioeconómico bajo los que más ocurrencia reportaron; y el grupo de mujeres una $P >$ al .05 siendo las de nivel socioeconómico bajo las que reportaron mayor ocurrencia.

Tabla.14 Prueba t para ver diferencias entre la edad el nivel socioeconómico y la ocurrencia de sucesos estresantes.

		N	Media	DS	Valor de T
Chicos (13-14 años)	Alto	191	6.84	3.95	2.39*
	Bajo	136	8.09	5.08	
Medianos (15-16 años)	Alto	170	7.91	4.20	2.09**
	Bajo	236	9.01	6.39	
Grandes (17-18 años)	Alto	176	9.45	5.12	3.29*
	Bajo	162	13.06	9.13	

*significancia \geq al .01=a 3.29

** significancia \geq al .05 = a 1.96

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en distintos grupos tomado en cuenta la edad y el nivel socioeconómico se compararon las respuestas dadas al cuestionario por cada uno de los grupos. Los resultados obtenidos son los siguientes: Todos los grupos presentaron diferencias significativas; el de chicos con nivel socioeconómico distinto presentó una $P > .01$ siendo los de nivel socioeconómico bajo los que más ocurrencia reportaron; y el grupo de medianos presentó una $P > .05$ siendo de nuevo los de nivel socioeconómico bajo los que reportaron mayor ocurrencia. Y por último los grandes presentaron una $P > .01$ siendo los adolescentes de nivel socioeconómico bajo los que mayor ocurrencia reportan de los tres grupos.

Tabla 15. Prueba t para ver diferencias entre la edad, el sexo y la ocurrencia de sucesos estresantes.

		N	Media	DS	Valor de T
Chicos (13-14 años)	Hombres	162	7	4.68	1.47
	Mujeres	165	7.72	4.27	
Medianos (15-16 años)	Hombres	176	9.21	5.31	2.11**
	Mujeres	230	8.05	5.76	
Grandes (17-18 años)	Hombres	186	11.18	7.52	4.19*
	Mujeres	152	8.31	4.99	

*significancia \geq al .01 = a 3.29

** significancia \geq al .05 = a 1.96

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en distintos grupos tomado en cuenta la edad y el sexo se compararon las respuestas dadas al cuestionario por cada uno de los grupos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Dos grupos presentaron diferencias significativas; el de medianos y grandes con distinto sexo con una $P > .03$ y $> .05$ respectivamente siendo los hombres en ambos grupos los que más ocurrencia reportaron. Y por último los grandes hombres son los que mayor ocurrencia reportan de los tres grupos.

Tabla 16. Prueba t para ver diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes de los hombres adolescentes con edades y nivel socioeconómico distintos.

Hombres		N	Media	DS	Valor de T
Chicos (13-14 años)	Alto	93	6.44	4.07	1.71
	Bajo	69	7.75	5.34	
Medianos (15-16 años)	Alto	72	8.59	4.37	1.36
	Bajo	104	9.64	5.86	
Grandes (17-18 años)	Alto	97	9.45	5.12	3.29*
	Bajo	89	13.06	9.13	

*significancia \geq al .01=3.29

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en grupos más específicos: hombres con edades y niveles socioeconómicos diferentes se compararon las respuestas dadas al cuestionario por cada uno de los grupos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

El único grupo que presentó diferencias significativas con una $P >$ al .01 fue el de hombres, grandes con nivel socioeconómico distinto, siendo los hombres grandes de nivel socioeconómico bajo los que más ocurrencia reportan. En los otros dos grupos de hombres de nivel socioeconómico distinto y de edades chica y mediana se obtuvo una diferencia no significativa en las respuestas siendo en ambos casos mayor la ocurrencia en aquellas con nivel socioeconómico bajo.

Tabla 17. Prueba t para ver diferencias en la ocurrencia de sucesos estresantes en las mujeres adolescentes con edades y nivel socioeconómico distintos.

Mujeres		N	Media	DS	Valor de T
Chicos (13-14 años)	Alto	98	7.23	3.81	1.73
	Bajo	67	8.44	4.80	
Mediano (15-16 años)	Alto	98	7.41	4.01	1.55
	Bajo	132	8.52	6.75	
Grandes (17-18 años)	Alto	79	7.50	3.39	2.06*
	Bajo	73	9.19	6.19	

*significancia \geq al .05 =a 1.96.

Para conocer la ocurrencia de sucesos estresantes en grupos más específicos: mujeres con edades y niveles socioeconómicos diferentes se compararon las respuestas dadas al cuestionario por cada uno de los grupos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

El único grupo que presentó diferencias significativas con una $P >$ al .05 fue el de mujeres, grandes con nivel socioeconómico distinto, siendo las mujeres grandes de nivel socioeconómico bajo las que más ocurrencia reportan. En los otros dos grupos de mujeres de nivel socioeconómico distinto y de edades chica y mediana se obtuvo una diferencia no significativa en las respuestas siendo en ambos casos mayor la ocurrencia en aquellas con nivel socioeconómico bajo.

Tabla 18. Medidas de tendencia central de la muestra total según su evaluación.

Evaluaciones	Media	DS	Moda	Mediana
Sin importancia	1.51	2.07	0	1
Positiva	4.79	3.07	3	4
Negativa	2.30	3.21	0	2

N=1071

Tabla 19. Prueba t para conocer las diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes a los sucesos estresantes según el sexo.

	N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa		
		X	DS	Valor T	X	DS	Valor T	X	DS	Valor T
Hombres	524	1.89	2.46	5.97*	4.89	3.26	1.04	2.43	3.33	1.29
Mujeres	547	1.14	1.52		4.69	2.88		2.18	3.10	

*significancia al $.01 \geq 3.29$.

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes de diferente sexo a los sucesos estresantes, se compararon las respuestas del cuestionario y los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere diferencias de la evaluación cognoscitiva realizada entre grupos de hombres y mujeres; se obtuvo una diferencia significativa con una $P >$ al $.01$ solamente en la evaluación cognoscitiva indiferente, siendo los hombres los que reportan un mayor número de sucesos evaluados de esta manera. En los otros dos tipos de evaluaciones son igualmente los hombres los que reportan un mayor número de evaluaciones tanto positivas como negativas sin embargo las diferencias en relación al sexo no llegan a ser significativas.

Tabla 20. Análisis de varianza (ANOVA) para ver las diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes a los sucesos estresantes según la edad (SCHEFFE).

Evaluación Indiferente					
	N	Media	DS	Valor F	Grupos 1 2 3
Chicos (13-14 años)	327	1.15	1.69	5.84	1
Medianos (15-16 años)	406	1.50	1.99		2
Grandes (17-18 años)	338	1.86	2.41		3 *

*significancia $\geq .01$. GL = 2

Evaluación Positiva					
	N	Media	DS	Valor F	Grupos 1 2 3
Chicos (13-14 años)	327	4.25	2.65	8.90	1
Medianos (15-16 años)	406	4.84	3.00		2 *
Grandes (17-18 años)	338	5.25	3.44		3 *

*significancia $\geq .01$. GL = 2

Evaluación Negativa					
	N	Media	DS	Valor F	Grupos 1 2 3
Chicos (13-14 años)	327	1.95	2.15	5.84	1
Medianos (15-16 años)	406	2.20	3.38		2
Grandes (17-18 años)	338	2.77	3.77		3 *

*significancia $\geq .01$. GL = 2

Para tener una apreciación más fina sobre las diferencias en la evaluación cognoscitiva hecha por los adolescentes a los sucesos estresantes se realizó un análisis entre las respuestas dadas al cuestionario de sucesos de vida estresantes para adolescentes y la edad, los resultados permitieron conocer las diferencias en la evaluación cognoscitiva.

Se encontró significancia de $F > .01$ en las evaluaciones de tipo indiferente y negativa de los grupos de chicos y grandes siendo el grupo de los grandes los que reportaron un mayor número de estas; en el tipo de evaluación positiva las diferencias se encuentran en el grupo de chicos al compararlos con los grupos de medianos y grandes con una $F > .01$ siendo de nuevo el grupo de grandes los que reportan un mayor número de evaluaciones positivas. Con estos resultados se acepta la hipótesis alterna que sugiere que existen diferencias en el tipo de evaluación realizada por adolescentes de diferentes edades.

Tabla 21. Prueba t para ver las diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes a los sucesos estresantes según el nivel escolar.

	N	Evaluación Indiferente			Evaluación positiva			Evaluación Negativa		
		X	DS	Valor T	X	DS	Valor T	X	DS	Valor T
Media	393	1.29	1.73	2.90**	4.09	2.63	6.06*	2.06	2.14	2.14**
Media Superior	678	1.64	2.23		5.19	3.23		2.44	3.69	

**Significancia al $.05 \geq 1.96$

*Significancia al $.01 \geq 3.29$

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes según el nivel escolar medio y medio superior (equivalente a secundaria y preparatoria) a los sucesos estresantes, se compararon las respuestas del cuestionario y los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere diferencias de la evaluación cognoscitiva realizada entre grupos de nivel escolar medio y medio superior; se obtuvo una diferencia significativa con una $P > .05$ tanto en la evaluación cognoscitiva indiferente como en la negativa, siendo en ambos casos los de medio superior los que reportan un mayor número de sucesos evaluados de esta manera. En la evaluación cognoscitiva positiva se obtuvo una diferencia significativa con $P > .01$ siendo también los adolescentes de medio superior los que reportaron un mayor número de sucesos evaluados positivamente.

Tabla 22. Prueba t para ver las diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes a los sucesos estresantes según el nivel socioeconómico.

	N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa		
		X	DS	Valor T	X	DS	Valor T	X	DS	Valor T
Alto	537	1.51	1.98	.2	4.33	2.57	4.97*	1.90	2.01	4.09*
Bajo	534	1.51	2.15		5.25	3.45		2.70	4.04	

*significancia al $.01 \geq 3.29$.

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes de distintos niveles socioeconómicos a los sucesos estresantes, se compararon las respuestas del cuestionario y los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere diferencias de la evaluación cognoscitiva realizada entre grupos de nivel socioeconómico diferente; se obtuvo una diferencia significativa con una $P > .01$ tanto en la evaluación cognoscitiva positiva como en la negativa, siendo en ambos casos los de nivel socioeconómico bajo los que reportan un mayor número de sucesos evaluados de esta manera. En la evaluación cognoscitiva indiferente es parecido el tipo de evaluación.

Tabla 23. Prueba t para ver las diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes a los sucesos estresantes según el sexo y nivel socioeconómico.

	N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa		
		X	DS	T	X	DS	T	X	DS	T
Hombres Alto	262	1.88	2.40	.12	4.44	2.81	3.16**	1.81	2.16	4.33*
Bajo	262	1.91	2.52		5.33	3.61		3.05	4.09	
Mujeres Alto	275	1.16	1.39	.18	4.22	2.31	3.92*	1.99	1.84	1.41
Bajo	272	1.13	1.64		5.17	3.29		2.37	3.98	

**Significancia al $.05 \geq 1.96$

*Significancia al $.01 \geq 3.29$

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes tomado en cuenta el sexo y el nivel socioeconómico, se compararon las respuestas dadas por cada uno de los grupos y los resultados obtenidos fueron:

Se aceptó la hipótesis alterna que sugiere que la evaluación cognoscitiva varía según la edad y el estatus socioeconómico. En el grupo de mujeres se presenta una diferencia significativa con una $P > .01$ en la evaluación positiva, siendo las de nivel

socioeconómico bajo las que reportan un mayor número de sucesos evaluados de esta manera. En los otros dos tipos de evaluación no se encontraron diferencias sin embargo en la evaluación negativa de nuevo las de nivel bajo son las que mayor número de sucesos evaluados negativamente reportan.

Por otro lado en el grupo de los hombres se encontró una diferencia significativa en dos diferentes tipos de evaluación, la primera en la evaluación positiva con una $P > .05$ y la segunda en la negativa con una $P > .01$ diferencias de la evaluación cognoscitiva realizada entre grupos de nivel escolar secundaria y preparatoria; se obtuvo un diferencia significativa con una $P > .05$ dentro de los tres tipos de evaluación cognoscitiva son los adolescentes de nivel bajo los que reportan un mayor número de sucesos evaluados con los tres tipos de evaluación.

Tabla 24. Prueba t para ver diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes a los sucesos estresantes según las edad y el nivel socioeconómico.

		N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa		
			X	DS	T	X	DS	T	X	DS	T
Chicos (13-14 años)	Alto	191	1.09	1.59	.80	4.09	2.43	1.24	1.65	1.74	2.82**
	Bajo	136	1.25	1.83		4.47	2.92		2.36	2.53	
Medianos (15-16 años)	Alto	170	1.66	1.89	1.35	4.16	2.59	4.05*	2.08	2.20	.64
	Bajo	236	1.39	2.05		5.33	3.19		2.28	4.02	
Grandes (17-18 años)	Alto	176	1.82	2.35	.34	4.74	2.65	2.8**	2.01	2.02	3.84*
	Bajo	162	1.91	2.48		5.80	4.06		3.60	4.90	

**Significancia al $.05 \geq 1.96$

*Significancia al $.01 \geq 3.29$

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes tomando en cuenta la edad y el nivel socioeconómico, se compararon las respuestas dadas por cada uno de los grupos y los resultados obtenidos fueron:

Todos los grupos presentaron diferencias significativas al menos en un tipo de evaluación; el grupo de chicos, presentó diferencias significativas de $P > .05$ en la evaluación negativa, siendo los de nivel socioeconómico bajo los que más sucesos reportan como negativos. El grupo de medianos presenta diferencias significativas al $P > .01$ en la evaluación positiva siendo de nuevo los de nivel socioeconómico bajo los que más sucesos reportan como positivos. Por último en el grupo de los grandes se presentan diferencias tanto en la evaluación positiva ($P > .05$) como en la negativa ($P > .01$) siendo en ambos casos los adolescentes de nivel socioeconómico bajo los que más sucesos de este tipo reportan.

Con estos resultados se acepta la hipótesis alterna que sugiere que la evaluación cognoscitiva varía según la edad y el estatus socioeconómico.

Tabla 25. Prueba t para ver diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen las adolescentes los sucesos estresantes con edades y sexo diferente.

		N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa		
			X	DS	T	X	DS	T	X	DS	T
Chicos (13-14 años)	Hombres	162	125	191	1.06	3.93	2.66	2.21**	1.8	2.16	1.18
	Mujeres	165	1.06	1.45		4.57	2.60		2.09	2.14	
Medianos (15-16 años)	Hombres	176	1.96	2.27	3.95*	5.04	3.26	1.17	2.20	2.49	.00
	Mujeres	230	1.16	1.67		4.68	2.79		2.20	3.92	
Grandes (17-18 años)	Hombres	186	2.39	2.91	4.86*	5.58	3.55	2**	3.2	4.51	2.45*
	Mujeres	152	1.22	1.36		4.84	3.27		2.25	2.51	

**Significancia al $.05 \geq 1.96$

*Significancia al $.01 \geq 3.29$

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes con diferencias en la edad y el sexo, se compararon las respuestas dadas por cada uno de los grupos y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Se encontró que en el tipo de evaluación cognoscitiva indiferente existen diferencias en los grupos de edad medianos y grandes ($P > .01$) siendo los hombres quienes en ambos casos reportan más evaluaciones de estos tipos. En las evaluaciones positivas tanto para los chicos ($P > .02$) como los grandes ($P > .04$) se encuentran diferencias significativas, siendo las mujeres chicas las que reportan más este tipo de evaluaciones y los hombres grandes los que tienen un mayor reporte de este tipo. En la evaluación negativa únicamente el grupo grandes presentó diferencias significativas con una $P > .01$ siendo de nuevo los hombres los que reportan con más frecuencia este tipo de evaluación.

Tabla 26. Prueba t para ver diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes hombres de los sucesos estresantes con edades y nivel socioeconómico diferentes.

Hombres		N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa		
			X	DS	T	X	DS	T	X	DS	T
Chicos (13-14 años)	Alto	93	1.19	1.81	.50	3.73	2.53	.92	1.48	1.96	2.19**
	Bajo	69	1.34	2.05		4.15	2.83		2.24	2.34	
Medianos (15-16 años)	Alto	72	2.31	2.07	1.77	4.47	2.74	2.05**	1.8	2.4	1.79
	Bajo	104	1.72	2.37		5.44	3.55		2.48	2.53	
Grandes (17-18 años)	Alto	97	2.22	2.93	.81	5.08	3.0	2.01**	2.14	2.14	3.32*
	Bajo	89	2.57	2.88		6.13	4.0		4.35	5.94	

**Significancia al $.05 \geq 1.96$

*Significancia al $.01 \geq 3.29$

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen los adolescentes hombres con diferencias en la edad y nivel socioeconómico, se compararon las respuestas dadas por cada uno de los grupos y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Se encontró que en el tipo de evaluación cognoscitiva positiva existen diferencias en los grupos de hombres medianos y grandes ambos con una $P > .05$, siendo en ambos casos los de nivel bajo los que más sucesos reportaron como positivos. En la evaluación negativa las diferencias se presentaron en el grupo de adolescentes chicos con una $P > .05$ y en el de adolescentes grandes con una $P > .01$, siendo de nuevo los de nivel socioeconómico bajo los que reportan con más frecuencia este tipo de evaluación. Y por último en el tipo de evaluación cognoscitiva indiferente no se encontró ninguna diferencia entre los grupos.

Tabla 27. Prueba t para ver diferencias en la evaluación cognoscitiva que hacen las adolescentes mujeres de los sucesos estresantes con edades y nivel socioeconómico diferentes.

Mujeres	N	Evaluación Indiferente			Evaluación Positiva			Evaluación Negativa			
		X	DS	T	X	DS	T	X	DS	T	
Chicas (13-14 años)	Alto	98	1.0	1.34	.63	4.41	2.31	.89	1.81	1.6	1.83
	Bajo	67	1.14	1.59		4.8	2.99		2.49	2.72	
Medianas (15-16 años)	Alto	98	1.18	1.6	.18	3.93	2.47	3.67*	2.29	2.03	.34
	Bajo	132	1.14	1.73		5.24	2.9		2.13	4.89	
Grandes (17-18 años)	Alto	79	1.32	1.16	.98	4.32	2.09	1.98**	1.84	1.86	2.04**
	Bajo	73	1.1	1.55		5.39	4.13		2.68	3.02	

**Significancia al $.05 \geq 1.96$

*Significancia al $.01 \geq 3.29$

Para conocer la evaluación cognoscitiva que hacen las adolescentes mujeres con diferencias en la edad y nivel socioeconómico, se compararon las respuestas dadas por cada uno de los grupos y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Se encontró que en el tipo de evaluación cognoscitiva positiva existen diferencias en los grupos de mujeres medianas ($P > .01$) y grandes ($P > .05$), siendo en ambos casos las de nivel bajo las que más sucesos reportaron como positivos. En la evaluación negativa únicamente el grupo de mujeres grandes presentó diferencias significativas con una $P > .05$ siendo de nuevo las de nivel socioeconómico bajo las que reportan con más frecuencia este tipo de evaluación. Y por último en el tipo de evaluación cognoscitiva indiferente no se encontró ninguna diferencia

En lo que se refiere al análisis cualitativo, se sacaron las frecuencias de cada uno de los sucesos y se tomaron de los grupos que son de más importancia para este estudio sexo y nivel socioeconómico las 15 frecuencias más altas y las 15 más bajas identificándose los tres sucesos de mayor y menor ocurrencia en cada grupo, los sucesos que ocurren solo en uno de los grupos y los sucesos que tiene diferencias en las frecuencias de cada grupo.

Es de esta manera como al ver las diferencias en todos los hombres y en todas las mujeres encontramos que en ambos grupos los tres reactivos que se reportan con más frecuencia son:

- 47 Mejoraron mis relaciones con otras personas
- 103 Mejoraron las relaciones con mi familia
- 102 Tuve un logro personal sobresaliente

Hay diferencias entre los grupos en tres reactivos el 100 de Fui tratado de manera diferente por mis amigos donde las mujeres reportan un 34.6% y los hombres un 25.8%, en el reactivo 97 Reprobé un examen o curso importante los hombres reportan más la ocurrencia de este suceso con un 34.2% y las mujeres un 26.1% y lo

mismo sucede con el reactivo 84 Tomé drogas o alcohol, donde los hombres reportan un porcentaje de 30 y las mujeres 16.3%.

Los reactivos * 91- Tuve una desilusión amorosa, 62-Empecé a usar lentes, frenos, aparato para oír u otro tipo de instrumento y 90- Me dieron permiso de salir con un muchacho por primera vez, tienen una frecuencia significativa dentro del grupo de las mujeres, es decir, se encuentran dentro de los 15 sucesos con más ocurrencia. Y en los hombres sucede lo mismo con los reactivos 87- Tuve un fracaso y 48- Muerte de algún abuelo.

En lo que se refiere a este mismo grupo pero acerca de los 15 reactivos con menor frecuencia encontramos que existen dos reactivos en común que son los que menos ocurren y son: 85 Fui encarcelado por robar y 83 Me embaracé (si eres mujer) o embaracé a mi novia (si eres hombre) con un promedio de .03%.

También hay diferencias entre los grupos en tres reactivos que son: 72-Tuve una experiencia homosexual donde los hombres reportan 1.9% de ocurrencia y las mujeres solo un 0.5% y 73-Robé algo valioso los hombres de nuevo reportan una mayor frecuencia de 2.7% y las mujeres de solo 0.7% y 81- Estoy en libertad condicional con un porcentaje los hombres de 1.7 y las mujeres de 0.4%.

Por último los reactivos 43- Mi papá o mamá se casó de nuevo, 52- Murió mi papá (mamá) y 95- Conseguí mi primer empleo de tiempo completo, son sucesos que tienen una ocurrencia menor únicamente dentro del grupo de las mujeres; siendo en los hombres los reactivos 53- Murió un hermano, 57- Mis papás que estaban separados, se volvieron a casar o volvieron a vivir juntos y *91- Fui golpeado por algún miembro de mi familia.

* Los reactivos marcados de esta manera no se encuentran en ambas versiones del cuestionario, sin embargo su frecuencia de ocurrencia nos hace en su importancia.

Por otro lado al ver las diferencias en los grupos del total de nivel socioeconómico alto y de nivel socioeconómico bajo encontramos que en ambos grupos el reactivo que se reporta con más frecuencia es:

- 47 Mejoraron mis relaciones con otras personas

Hay diferencias entre los grupos en tres reactivos, aunque es importante hacer notar que en ambos grupos los porcentajes de respuesta son altos. En el reactivo 103- Mejoraron las relaciones con mi familia los de alto tienen una ocurrencia de 47.5% mientras que los de bajo de 61.4%; el 105- Mejoré mi promedio escolar los de alto presentan una ocurrencia de 37.4% y los de bajo de 48.9% y por último el reactivo 50- Empecé la secundaria o preparatoria, los de alto tiene un 33.1% de ocurrencia y los de bajo un 56.2%.

Los reactivos *78- Comparto más tiempo con mis amigos y compañeros, 84- Tomé drogas o alcohol; *92- Tuve una desilusión amorosa; 87- Tuve un fracaso; *76- Problemas en la escuela con algún(os) maestro(s) tienen una frecuencia significativa dentro del grupo de nivel socioeconómico alto, es decir, se encuentran dentro de los 15 sucesos con más ocurrencia y en los de nivel bajo son los reactivos 89- Rompí con mi novio (a); 49- Disminuyeron los ingresos en mi familia; 93- Fui aceptado en la Universidad; 35- Cambié de escuela; 41- Mi mamá empezó a trabajar fuera de casa.

En lo que se refiere a estos mismos grupos pero acerca de los 15 reactivos con menor frecuencia encontramos que no existen reactivos en común. Las diferencias entre los grupos son en los siguientes reactivos: 69.- Abusaron sexualmente de mí o fui violada donde los adolescentes con nivel socioeconómico alto reportan una ocurrencia de 0.2% y los de nivel bajo 1.3%; 101-Una hermana soltera se embarazó, donde los de alto reportan un 0.4% de ocurrencia y los de nivel bajo 2.4%; 63.- Vivo o viví en una casa hogar con un porcentaje de ocurrencia en los de alto de 0.4% y en

los de nivel bajo de 2.2%; 72.- Tuve una experiencia homosexual, con un porcentaje de ocurrencia de 0.6% y 1.95% en nivel alto y bajo respectivamente; y el reactivo 73.- Robé algo valioso, reportando los de nivel alto un 0.6% de ocurrencia y los de nivel bajo un 2.8%.

Por último los reactivos 60.- Un hermano(a) fue hospitalizado por una enfermedad seria; 57.- Mis papás que estaban separados, se volvieron a casar o volvieron a vivir juntos; 95.- Conseguí mi primer empleo de tiempo completo; 52.- Murió mi papá (mamá); 53.- Murió un hermano; 56.- Perdí mi empleo; y 93.- Fui aceptado en la universidad, son sucesos que tienen una ocurrencia menor únicamente dentro del grupo de adolescentes con nivel socioeconómico alto; siendo en los de nivel socioeconómico bajo reactivos, 44.- Mi hermano (a) fue encarcelado; * 55.- Dejé de fumar; 66.- Obtuve mi permiso o licencia de manejo; 67.- Tuve un aborto provocado / mi novia tuvo un aborto provocado; 85.- Me embaracé o embaracé a mi novia; y *91.- Fui golpeado por algún miembro de mi familia.

Por último el grupo de nivel socioeconómico alto presenta cuatro reactivos con ninguna ocurrencia, estos son: 44.- Mi hermano (a) fue encarcelado; 67.- Tuve un aborto provocado / mi novia tuvo un aborto provocado; 85.- Me embaracé o embaracé a mi novia; y el 83.- Fui encarcelado por robar.

Al realizar un análisis de frecuencias por reactivo, tomando en cuenta aquellos sucesos más estresantes según los acuerdos de los jueces ** encontramos que algunos reactivos presentan diferencias muy específicas según el sexo y nivel socioeconómico, estos reactivos nos permiten conocer más a fondo que es lo que les está ocurriendo a los adolescentes actuales y como influyen algunas características

** Tomando en cuenta el criterio de un acuerdo de jueces igual o mayor al 70%

* Los reactivos marcados de esta manera no se encuentran en ambas versiones del cuestionario, sin embargo su frecuencia de ocurrencia nos hace pensar en su importancia.

sociodemográficas en esto, para así comenzar a vislumbrar grupos de “riesgo”. Los reactivos se enlistan a continuación:

- 39.- Mi padre (madre) se fue de la casa. Presenta una ocurrencia de 4.6% en el total de la muestra, siendo los de nivel socioeconómica bajo (6.4%) y los hombres (6.1%) los que más ocurrencia reportan.
- 42.- Separación o divorcio de mis padres. Presenta una ocurrencia de 4.8% en el total de la muestra y es más reportado por adolescentes hombres y de nivel bajo (6.3 y 6.6 respectivamente).
- 45.- Mi mamá (papá) fue enviado a prisión por un año o más. Cuenta con una ocurrencia muy baja 0.7% y es más reportado por los de nivel socioeconómico bajo (1.1%) y por los hombres (1.1%).
- 51.- Los pleitos entre mis papás empeoran. 2.4% de ocurrencia en el total de la muestra, y aunque las diferencias entre los grupos no son amplias, es más reportado por los de nivel bajo y las mujeres.
- 52.- Murió mi papá o mamá. En el que el total de ocurrencia es bajo (2.1) y las diferencias según género y nivel socioeconómico indican una ocurrencia mayor en los hombres y nivel bajo.
- 53.- Murió un hermano (a), donde la ocurrencia total es de 1.7% no encontrándose diferencias según el género y siendo mas frecuente en adolescentes de nivel socioeconómico bajo.
- 59.- Mi papá (mamá) fue hospitalizado por una enfermedad seria, donde la ocurrencia total es de 8.3%, y la frecuencia mayor en los adolescentes de nivel bajo y las mujeres.
- 67.- Tuve un aborto provocado o mi novia tuvo un aborto provocado. Con una ocurrencia total de las más bajas (0.6%). Este suceso sólo ocurre a los de nivel bajo y es más frecuente en hombres.

** Tomando en cuenta el criterio de un acuerdo igual o mayor al 70%.

- 68.- Fui asaltado o golpeado. Con una ocurrencia de 9.5%, siendo mas frecuente en los de nivel bajo y en los hombres, estos últimos presentado una diferencia importante con respecto a las mujeres.
- 69.- Abusaron sexualmente de mi o fui violada (o). Con un porcentaje de ocurrencia de 0.7% y una frecuencia mayor en los de nivel bajo y en los hombres.
- 83.- Fui encarcelado por robar. Con una ocurrencia muy baja (0.3%), no encontrándose diferencias importantes según el género y ocurriendo únicamente en adolescentes de nivel socioeconómico bajo.
- 85.- Me embaracé o embaracé a mi novia. Con una ocurrencia muy baja (0.3%), no encontrándose diferencias importantes según el género y ocurriendo únicamente en adolescentes de nivel socioeconómico bajo.
- 93.- Fui aceptado en la universidad. Con una ocurrencia de 11.6%, observándose una diferencia sumamente importante según el nivel socioeconómico, reportándose mas frecuentemente por los de nivel bajos y sin diferencias por género.
- 102.- Tuve un logro personal sobresaliente. Con un 50% de ocurrencia sin presentar diferencias importantes según el nivel socioeconómico y el género.
- 103.- Mejoraron las relaciones con mi familia. Con un 54.4% de ocurrencia siendo reportado con más frecuencia por los de nivel bajo y con igual frecuencia según el género.
- 104.- Gané un premio deportivo importante. Con un porcentaje de ocurrencia de 12.8% siendo mas frecuente la ocurrencia en hombres y en los de nivel alto.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comenzaremos con la reflexión de la primera parte de la investigación referente a la validez del cuestionario. Al comenzar con toda la revisión bibliográfica salió a flote este aspecto tan necesario en todos los estudios, pero a la vez tan olvidado, ya que pocos estudios han cumplido con el procedimiento riguroso de obtener la validez y confiabilidad de los cuestionarios sobre estrés, aspectos que son los que dan relevancia a los resultados obtenidos en los distintos estudios en todas las áreas de psicología ya que es la parte que da formalidad y efectividad de que los hallazgos puedan volverse a repetir y de que se este trabajando en verdad sobre estrés. Es por esto que para dar más fundamento a esta investigación se creó un instrumento aparte que nos permitiera conocer a través de la validación de 30 jueces, si el cuestionario contaba con algún tipo de validez.

En lo que se refiere a los hallazgos de la validez de jueces encontramos grandes similitudes con los resultados de otras investigaciones (Compas y col, 1985; Yeaworth y col 1980 y 1992; y Andujar 1994) donde se muestra que en este tipo de cuestionarios que miden estrés y evaluación cognoscitiva es casi imposible lograr un acuerdo de jueces del 100% pues los acuerdos totales solamente ocurren y van a ocurrir en estresores mayores prototípicos como sería abusaron sexualmente de mí o muerte de un familiar, y los desacuerdos estarán relacionados con las diferencias individuales, la subjetividad y el tipo de evaluación realizado por los individuos. (Compas y col, 1985). Es por esto que nos atrevemos a decir que en esta investigación existen dos factores que pueden ser utilizados para dar en futuras investigaciones una validez fehaciente y son la carga y el área.

Es importante reconocer que no se pudo llegar a una validez significativa, sin embargo al ser este un estudio descriptivo, esto no afecta los hallazgos, ni disminuye la importancia de estos.

Por otro lado la realización de este estudio condujo a aspectos relevantes como la identificación de sucesos estresantes prototípicos que indican que su presencia en este tipo de cuestionarios no debe faltar, pues indican experiencias de vida de gran impacto e implican un cambio radical en el adolescente siendo predictores importantes en la aparición de algún tipo de desorden emocional, aunado a esto en otras investigaciones pueden ayudar a ver redes de apoyo.

Los sucesos estresantes prototípicos que encontramos en la investigación son 6 y estos se correlacionan con los hallazgos de otros autores como Taylor y Spiess (1989) que reportan 3 sucesos como sumamente relevantes que son: muerte del padre, divorcio de los padres y abuso físico; los de Compas y col, 1985 que son muerte de un amigo, muerte de un familiar, aborto, uso de drogas y alcohol, embarazo y discusiones entre los padres; y Yeaworth, York y col, 1980 quienes encontraron como más estresantes, muerte y separación, problemas familiares y problemas relacionados con la escuela. La clasificación hecha por los jueces de estos reactivos se correlaciona con las evaluaciones realizadas por los adolescentes, presentando una tendencia general hacia la evaluación negativa.

En lo referente al segundo estudio, en opuesto a lo que se pensaba en relación a que las características objetivas de los sucesos de vida son las que determinan su naturaleza con relación al valor y tipo de experiencia que se tiene, son muchas las investigaciones incluyendo la presente, las que coinciden en el punto de vista de que esta naturaleza parece variar según la edad, el sexo y el grado en el que son influenciados por el proceso de percepción cognoscitiva, (Compas, Davis y Forsythe 1985). Es por esto por lo que dentro de este estudio, ni en resultados ni en conclusiones consideramos de importancia el separar a los eventos que por su contenido fueran ya sea positivos o negativos. Con base en estos supuestos el objetivo de la investigación fue conocer si existían diferencias en la ocurrencia y evaluación de sucesos estresantes según las características sociodemográficas de los

adolescentes; y los resultados obtenidos nos permiten observar que en verdad existen características como son el sexo, la edad, el grado escolar y el nivel socioeconómico que dan diferencias en ambos aspectos ocurrencia y evaluaciones.

Se tomó a esta etapa de desarrollo, la adolescencia, pues debido a los cambios ocurridos en la evolución humana e histórica ha sido una etapa que ha adquirido una importancia mayor pues en la actualidad ocupa un período de años significativo y esto ha provocado que ramas de la investigación, sobretudo la psicología tiendan a centrar gran parte de su atención en las características, cambios y eventos que tengan relación con esta evolución.

Como ya se ha mencionado con anterioridad en México son pocos los estudios que se han dedicado a investigar la relación entre estos dos rubros estrés - adolescencia y si consideramos la sociedad, los estilos de vida, los problemas humanos, los factores de riesgo etc. y los aunamos a las características de la etapa adolescente como son la búsqueda de identidad, duelos emocionales, desarrollo intelectual, consolidación moral y de valores etc., parecería entonces ilógico que una rama que estudia el comportamiento humano no retomara esta línea de investigación. Es de aquí de donde partió nuestra curiosidad para aclarar en lo posible o lograr abrir nuevas líneas de investigación que se lleven a cabo en un futuro próximo.

Una vez explicadas la motivaciones para la realización del presente trabajo, pasaremos al análisis y discusión de resultados presentados en el capítulo anterior. Comenzaremos a hablar sobre la muestra total que nos servirá como primer punto de referencia para saber lo que ocurre a los adolescentes normales en la Ciudad de México en cuanto a la evaluación y ocurrencia de experiencias estresantes. De ahí continuaremos analizando los factores que influyen en el individuo y lo hacen más vulnerable a la exposición de situaciones estresantes externas que le brindan o

limitan recursos importantes en la realización de evaluaciones primarias y posteriormente de enfrentamiento.

Tomando la muestra total de 1071 adolescentes encontramos que la media de ocurrencia fue de 8.61 sucesos en los últimos seis meses. Si consideramos un total de 66 eventos de vida incluidos en el cuestionario, podríamos caer en el error de pensar en una ocurrencia muy baja o poco significativa; sin embargo es importante tener en cuenta los siguientes factores: 1- la mayoría de los eventos de vida que se presentan en el cuestionario, son sucesos de vida mayores; 2- se trabajó con una población de adolescentes normales en situación de vida cotidiana; y 3- el lapso de tiempo que abarca el cuestionario es relativamente corto como para que pueda estar saturado de estresores mayores. Por otro lado es importante mencionar que la media que encontramos es significativamente mayor a los hallazgos de otros autores, como por ejemplo Coddington 1972b quién únicamente reporta una media de ocurrencia de 3.37 sucesos al año. Así podemos suponer que al pertenecer nuestra población a una nación subdesarrollada como lo mencionan Levi y Lars, (1975) y en específico a la ciudad más grande del mundo, los adolescentes se enfrentan a un mayor número de acontecimientos estresantes.

En lo que se refiere a la evaluación cognoscitiva encontramos que en general los adolescentes tienden a reportar un mayor número de evaluaciones positivas siendo éstas las que representan más de la mitad de las evaluaciones hechas por los adolescentes a los eventos que les ocurrieron, hallazgo similar a lo reportado por Compas y col, 1985. En ambos casos la muestra normal de adolescentes no reporta estar plagada de experiencias aversivas, por el contrario indica estar caracterizada por experiencias positiva, ya que menos de una tercera parte de los eventos que les ocurrieron fueron evaluados de forma negativa. Los resultados indican que la creencia de que la adolescencia es un período caracterizado por estrés, arrebatos y confusión no es tan verdadera pues como lo muestran estos hallazgos y los de otros

investigadores (Bandura 1977; Olvirch, 1990, cit en Kavsek y col 1996; y Anthony, 1969 cit en Mc Kinney y col, 1982), dentro de la adolescencia normal como se cuenta con muchos recursos se tienen la posibilidad de salir adelante al enfrentar las distintas situaciones.

Por último, en lo que se refiere al contenido de los eventos en relación a las áreas que más se reportan se encontró que son las áreas de lo social y lo familiar las que tienen mayor ocurrencia, lo que apoya los supuestos se refieren a la relevancia que tienen los cambios que ocurren en la estructura de las relaciones sociales y familiares, importancia que ha sido referida por distintos autores de la corriente socioemocional como Erickson, Freud, Bandura y Sullivan, donde el individuo comienza a ampliar su esfera social, quiere pertenecer a un grupo y ganarse un lugar de respeto dentro del propio entorno, los pares se vuelven una forma importante de identificación en la consolidación de una identidad, y por otro lado la familia sigue ocupando un lugar primordial en cuanto al apoyo que brinda. Esto explica el porqué los sucesos mencionados con mayor frecuencia particularmente en este estudio son: mejoraron mis relaciones con otras personas, seguido de mejoraron las relaciones con mi familia.

En lo particular encontramos que la ocurrencia de eventos estresantes se dio más dentro de 4 de los grupos formados y fue a partir de estos, de donde salieron los 4 factores que consideramos de riesgo, los factores son los siguientes: ser hombre; estar en el rango de edad entre 17 y 18 años; cursar un nivel escolar medio superior (preparatoria); y pertenecer a la subcultura de nivel socioeconómico bajo. Esto nos hace preguntarnos el porqué son éstas las características que demuestran una mayor ocurrencia y es por esto que a continuación desglosamos los factores y damos una explicación para cada uno de ellos.

En relación al primer factor, que es el ser hombre, encontramos que en la mayoría de los estudios se reportan resultados totalmente contradictorios por ejemplo; Yeaworth, York y col, 1980; Rosenthal y Shadish, 1989; Ferguson 1981; Raviv, Keinan y Abazon, 1990 y Compas, y col, 1985, encontraron que en distintas poblaciones las mujeres son quienes reportan mayor ocurrencia de sucesos en comparación con los hombres. Sin embargo la presente investigación al igual que el de Burke y Weir, 1978; Eme, 1979; Reshin y Coverman, 1985 y Rutter 1979 (cit en Hoffman, Levi-Shiff y col 1992) reportan lo contrario. Dentro de nuestra población los hallazgos refieren que el ser hombre es un factor de riesgo ya que implica características que se encuentran directamente relacionadas con una mayor exposición a eventos de vida. Vivimos en una sociedad donde el prototipo de rol masculino sigue siendo inculcado en la educación y reglamenta el comportamiento.

Dentro de las características que se relacionan con éste estereotipo y que influyen directamente en la frecuencia de ocurrencia de sucesos, podemos citar a la agresividad que incluye la competitividad y valentía; la actividad que implica curiosidad; la impulsividad que implica arriesgarse y un sentido de búsqueda de aventura; y los comportamientos ligados al logro que implican una búsqueda de éxito (Ortner, 1972).

Todo esto conlleva a estilos de vida diferentes entre un género y otro, siendo los hombres lo que tienen mayor libertad y permisividad, pues tanto la familia como la sociedad los lanzan a conocer y a correr los riesgos que se encuentran en su ambiente con el fin de hacerlos crecer y madurar y que de esta forma adquieran las herramientas necesarias para convertirse en los futuros proveedores y protectores de sus familias; por el contrario a la mujer se le sigue sobreprotegiendo y brindando todos los apoyos para evitarle los riesgos y el dolor que implica el enfrentarse a los sucesos de su entorno, razón a la que podemos atribuir el que experimenten en

menor grado eventos de vida estresantes. (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons y Whitbeck, 1992; y Cheung, 1995).

Las diferencias de género se rompen en el tipo de evaluación cognoscitiva que se hace a los eventos de vida ocurridos, se encontró que los hombres y las mujeres no muestran diferencia en valorar los eventos de vida como positivos o negativos, sin embargo los hombres reportan más eventos evaluados como indiferentes con relación a las mujeres. Esto último lo podemos explicar con base en los supuestos de género antes mencionados en donde el hombre al buscar la imagen de fortaleza y protección debe mostrarse indiferente ante las contrariedades de la vida, presentando en ocasiones una actitud de poca importancia ante lo que le ocurre. A diferencia de las mujeres que tienden a inclinarse hacia alguno de los dos extremos de la evaluación ya que al ser más sensibles es más probable que se preocupen y piensen más todo lo que experimentan. (Raviv y col, 1990; Allgood-Merten y Lewinsohn, 1990).

En cuanto al contenido de los sucesos que ocurren con mayor frecuencia según el género, nos encontramos de nuevo con que los hombres son los que reportan experimentar un mayor número de eventos incluidos dentro de las áreas familiar, sexual, recursos económicos, logros y fracasos y problemas de conducta, esto como ya se mencionó con anterioridad se encuentra sumamente relacionado en primera instancia con los cambios que los adolescentes sufren durante esta etapa y después con el rol social que desempeñan los hombres dentro de nuestra sociedad.

Algunos ejemplos que aclaran qué eventos particulares de estas áreas experimentan los hombres en mayor frecuencia al compararlos con el grupo de mujeres, son los siguientes: reprobé un examen o curso importante, tomé drogas o alcohol, tuve un fracaso, tuve una experiencia homosexual y robé algo valioso. Por otro lado los ejemplos que aclaran qué eventos particulares de estas áreas experimentan las

mujeres en mayor frecuencia al compararlos con el grupo de los hombres, son los siguientes: Fui tratada de manera diferente por mis amigas(os), tuve una desilusión amorosa, empecé a usar frenos, lentes, aparatos para oír u otro instrumento y me dieron permiso de salir con un muchacho por primera vez. Sucesos que nos permiten ver claramente las grandes diferencias de género, donde los hombres viven eventos relacionados con conductas más agresivas que implican una mayor actividad por parte del individuo, ya que son cosas que ellos hacen y son responsables de su ocurrencia, esto explica lo antes mencionado en relación al rol de género que el adolescente hombre realiza en sociedad. En las mujeres se observa que los eventos reportados implican un papel más pasivo y se hace relevante el área social y la preocupación por la apariencia personal hallazgos también reportados por Jensen 1991.

En lo concerniente al segundo factor que se refiere a la edad encontramos que la ocurrencia de sucesos aumenta conforme incrementa la edad, siendo el grupo de 17 y 18 años el que reporta la ocurrencia de un mayor número de éstos, con una media de 9.89. Los resultados concuerdan con los encontrados por autores como Hoffman y col, 1992; Compas y col, 1985; Coddington, 1972b; Conger, Conger, Lorenz y col, 1992, que reportan que los adolescentes de mayor edad son los que tienen una mayor ocurrencia, esto nos hace suponer que cuando el ser humano se desarrolla y crece, amplía su esfera social, su libertad e independencia y por consiguiente hay mayores riesgos de estar expuestos a los innumerables eventos de la vida.

Las mayores diferencias en los tres tipos de evaluaciones se encuentran entre el grupo de los chicos (13-14 años) y el de los grandes (17-18 años), siendo en todos los casos los adolescentes del grupo de grandes los que reportan medias mayores; la otra diferencia importante se encuentra entre el grupo de chicos y medianos en relación a la evaluación cognoscitiva positiva. Estos hallazgos se pueden explicar por medio de tres supuestos; el primero es la ocurrencia; que al ser el grupo de

grandes los que más sucesos experimentan es lógico que sean los que tienen mayores medias en todos los tipos de evaluación; el segundo es la posibilidad de desarrollo intelectual que se da a lo largo de ésta etapa y que permite a los adolescentes tener un mayor repertorio de evaluaciones y formas de enfrentamiento para las distintas situaciones que se les presentan conforme va aumentando la edad (Hoffman, Levi-Shiff, 1992; y Kavsek y Sieffge-Krenke, 1996), esto es lo que provoca la diferencia con los más pequeños quienes apenas comienzan a desarrollar y a experimentar estas habilidades; y el tercero es que debido al nivel de escolaridad y de desarrollo intelectual es probable que el nivel de lectura y comprensión sea más bajo en los chicos y esto influya en su forma de responder.

Las diferencias entre los grupos de edad también se observan al considerar el tipo de eventos que reportan, encontrándose diferencias importantes en todas las áreas sobretodo entre los grupos de chicos y de grandes, lo que explica de nuevo que la edad es un factor determinante en la ocurrencia, evaluación, y tipo de sucesos, pues vivimos en una cultura y una sociedad en donde el paso de los años va marcando privilegios y libertades y con esto obviamente aumentan o cambian los riesgos que se corren en las diferentes áreas de la vida y por consiguiente el tipo de sucesos.

Gessell (1987) en su teoría del desarrollo hace hincapié en ese aspecto y dice que sobretodo durante el proceso adolescente son los años cronológicos los que marcan diferencias en cuanto a privilegios y obligaciones y considera fechas importantes como los 15 años en las mujeres, los 16 en el hombre, los 18 que marcan la mayoría de edad etc.

Al unir estos dos primeros factores edad y sexo y al realizar un estudio minuciosos encontramos resultados relevantes que vale la pena mencionar. Aún y cuando ya se hizo referencia a que son los adolescentes hombres de mayor edad los que reportan diferencias en cuanto a ocurrencia y evaluación es interesante observar el proceso que se sigue para llegar a estos resultados. Si se estudian con detalle las tablas 15 y

25, podemos observar que en el grupo de adolescentes chicos aún cuando las diferencias no son significativas, son las mujeres chicas las que parecen estar más vulnerables en relación al estrés pues presentan una mayor ocurrencia y un mayor número de eventos evaluados tanto positiva como negativamente, hallazgos similares a estos fueron reportados por Compas en 1995, quien menciona que las mujeres adolescentes tempranas y medias se encuentran más vulnerables al estrés pues reportan un mayor número de eventos evaluados negativamente en comparación con los hombres. Conforme avanza la edad, primero estas diferencias se emparejan pero más tarde se revierten siendo al final como ya lo mencionamos, los hombres los que presentan medias más grandes.

Esto lo podemos explicar considerando que los cambios y maduración física se presentan por lo general antes en las mujeres que en los hombres y si tomamos como base los supuestos mencionados con anterioridad en el marco teórico, que con la pubertad devienen una serie de cambios en las demás áreas de la vida del individuo, es lógico esperar que ellas se sientan afectadas y muchas de las situaciones externas sean vividas como estresantes. Conforme la edad cronológica aumenta el proceso de adolescencia se iguala en ambos sexos y es al final de esta etapa cuando los factores socioculturales vuelven a marcar diferencias, como sería el aumento en la libertad y las responsabilidades en el hombre. Debido a que en el presente trabajo las diferencias no son significativas es imposible ahondar en estas y profundizar en el tema, pero dejamos la pregunta abierta; ¿qué factores son los que hacen que las mujeres que cruzan por la adolescencia temprana tiendan a ser más vulnerables y a experimentar más estrés que los hombres?.

Con relación al tercer factor de riesgo, nivel escolar, encontramos que los adolescentes con nivel de educación medio superior son los que reportan una mayor ocurrencia de eventos de vida, un mayor número de evaluaciones de los tres tipos y un mayor número de eventos reportados en cada una de las áreas excepto en la de

salud. Estos resultados de alguna forma corroboran aquellos obtenidos al tomar en cuenta el factor grupos de edad, pues de nuevo son los adolescentes de mayor nivel escolar, que implica una mayor edad, los que están más expuestos a la ocurrencia de eventos y que señala que la vulnerabilidad del adolescente al estrés aumenta conforme a la edad y a las libertades que se adquieren con esta. Aún y cuando la diferencia que se obtiene al dividir la población por medio de éste criterio es más fuerte y confiable, para los fines de la investigación que pretende encontrar a grupos específicos de riesgo esta división parece demasiado amplia y repite los hallazgos que se encuentran al tomar los grupos de edad.

Por último el cuarto factor de riesgo, nivel socioeconómico, muestra que el pertenecer a una clase socioeconómica baja implica estar expuesto y experimentar un mayor número de sucesos de vida estresantes. Estos hallazgos replican los resultados de autores como Schorr, 1988 (cit en Felner, Brand y col, 1995) y Jensen, 1991 quienes afirman que es lógico que los individuos de clase baja tengan una mayor ocurrencia de eventos estresantes, debido a las condiciones de desventaja en que viven, y mencionan: “La pobreza es el mayor factor de riesgo y va correlacionado con nacimientos prematuros, crímenes, el mal funcionamiento psicológico de los padres y la relación estresante de interacción familiar que afecta el contexto de estos adolescentes”. Schorr, 1988 (cit en Felner, Brand y col, 1995). En la presente investigación no obstante que los de nivel socioeconómico bajo son los que reportan una mayor ocurrencia son también los que reportan eventos de vida mayores, con características más negativas como serían embarazos, robos, pérdidas cercanas, abuso sexual, etc. Estos datos también fueron encontrados por Adams y Adams, 1993 quienes reportan que tres cuartas partes de la población reconoce haber experimentado la muerte de algún amigo o familiar, terminar con la novia (o), cambio de escuela, reprobación de materias, y accidente o enfermedad, reactivos que también tienen una frecuencia importante en el grupo de nivel socioeconómico bajo.

Considerando las evaluaciones cognoscitivas, como era de esperarse según los hallazgos de Komarkoff, Masuda y Holmes (1986) existen diferencias entre las subculturas, dadas por los grupos de nivel socioeconómico alto y bajo, las diferencias en la presente investigación radican en que los de nivel socioeconómico bajo tienen mayores evaluaciones tanto positivas como negativas, siendo las positivas las que más se reportan. En la presente investigación esto se observa al hacer el análisis cualitativo de los sucesos, donde los de nivel socioeconómico bajo reportan más frecuentemente un mayor número de eventos de vida que se relacionan a logros, por ejemplo; mejoré mi promedio escolar, fui aceptado en la universidad y empecé la secundaria o preparatoria. Esto se relaciona con los hallazgos de Rutter, 1979 (cit en Allgood y col, 1990) y Compas y col, (1987) quienes afirman que los de nivel socioeconómico bajo al encontrarse en situaciones de desventaja, tienden a ser más adaptables y competentes logrando sobreponerse adecuadamente a las adversidades que se les presenten. Además podemos suponer que el ambiente urbano crea un ambiente de competencia y superación que por supuesto no excluye a este grupo, pero de forma contradictoria le pone más dificultades y trabas para lograr su objetivos, por esta razón tienen que desarrollar al máximo todas sus habilidades de enfrentamiento y para sortear estas dificultades deben tener una actitud positiva ante la vida que les permita ser perseverantes y ante las adversidades lograr su objetivos

En cuestión de áreas hay diferencias en la familiar, social, sexual, recursos económicos, escolar y problemas de conducta. Siendo en todos los de bajo los que tienen una mayor ocurrencia, con excepción del área de problemas de conducta donde los de alto reportan una mayor frecuencia de ocurrencia, que se ejemplifica a partir de la alta frecuencia reportada a los reactivos: tome drogas o alcohol, y problemas en la escuela con algunos maestros, lo que podemos explicar que al ser adolescentes que tienden a estar sobreprotegidos y que viven en ambientes controlados son privados de experimentar estímulos naturales del ambiente tanto

estresantes como gratificantes y por esta razón al estar en búsqueda de nuevas experiencias (característica típica de la adolescencia) tienden a caer en situaciones aparentemente atractivas, pero que conllevan problemas importantes sobretodo de índole antisocial.

Las evaluaciones que se realizan a los eventos incluidos en estas áreas son en mayor medida positivas exceptuando las áreas social y salud que son evaluadas como más negativas. Lo cual puede deberse a que reportan tener mayor ocurrencia de eventos sociales negativos como la muerte de algún amigo, robos y asaltos, rompimiento de relaciones amorosas y en relación al área de salud las carencias tanto económicas como de educación que los rodean, los hacen estar más indefensos y preocupados por ésta.

Después de todas estas reflexiones podemos concluir que las diferencias sociodemográficas nos permiten delimitar grupos. Sin embargo esta investigación al ser principalmente descriptiva nos da únicamente un esbozo de lo que sucede, es decir, nos dice que existen grupos como sería el de mujeres, el de adolescentes tempranos y de nivel socioeconómico alto que debido a ciertas creencias y normas sociales y culturales se encuentran rodeados de factores protectores que contienen las amenazas del ambiente, y por otro lado son estas mismas creencias y normas las que arrojan a los adolescentes de nivel socioeconómico bajo, adolescentes tardíos y principalmente hombres a luchar contra un mundo de adversidades.

Estos hallazgos son tanto interesantes como de gran importancia ya que nos permiten tener un objetivo más claro de las áreas de prevención primaria y secundaria de la patología, pues por un lado conocemos que estos grupos de riesgo por así llamarlos deben recibir apoyo de diferentes medios (escuela, padres, instituciones, etc) que puedan fortalecerlos y brindarles las herramientas necesarias para saber actuar adecuadamente y sobreponerse a las situaciones que

inevitablemente les ocurran. Con esto lo que hacemos es prevenir desajustes y enfermedades psicológicas, actuando en el plan de prevención primaria que es primordial en el ámbito de la salud por que tiene a la larga un menor costo económico, social y cultural que además llega a toda la población. Siendo el único tipo de prevención que evita que ocurran distintos males en nuestra sociedad y por consiguiente reduce la incidencia de futuros trastornos que pueda traer el estrés.

En un segundo plano de prevención secundaria, el enfocarnos en estos grupos nos permite de manera más fácil detectar tempranamente las patologías y realizar tratamientos más sencillos y rápidos.

CAPÍTULO 7

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Es muy importante tener en cuenta las limitaciones con las que cuenta el estudio para que en un futuro no se vuelvan a cometer los mismos errores o se puedan hacer estudios distintos con nuevas y más sofisticadas estrategias. De la misma forma la experiencia con este trabajo nos obliga a sugerir cambios y estrategias que contribuyan al mejoramiento del cuestionario y faciliten el avance de este tipo de investigaciones.

Las limitaciones con las que nos encontramos las podemos agrupar en tres rubros: validez, aplicación y contenido del cuestionario.

Con respecto a la validez, es necesario revisar y obtener la validez y confiabilidad del cuestionario pues para llevar a cabo la realización de investigaciones que no se aboquen a un estudio descriptivo, será necesario contar con estos datos para que los resultados puedan tener una relevancia y sean generalizables.

En cuanto a aplicación nos encontramos con dos limitaciones importantes; la primera, la aplicación se llevo a cabo dentro del ambiente escolar y aunque se les explicó que la prueba era voluntaria y las respuestas confidenciales y que no afectarían de ninguna manera en su desempeño escolar, el estar respondiendo dentro de la escuela y la idea de que alguna autoridad conociera sus respuestas pudo haber influido en la forma de responder, falseando algunas respuestas u omitiendo otras. La segunda, tomando en cuenta el nivel de escolaridad, sobretodo el de educación media, las instrucciones pueden ser un poco confusas, por que la forma de responder varía según cada parte del cuestionario (sociodemográficos o sucesos).

Debido a lo anterior se sugiere que el cuestionario en futuras aplicaciones debe aplicarse a sujetos voluntarios, que de realizarse en ambientes escolares no esté presente durante la aplicación ninguna autoridad escolar no aceptada o que su presencia los pueda reprimir, sin embargo también hay que considerar que algunos maestros si son de gran confianza para los alumnos por lo que pueden ser útiles dentro de la aplicación y por último que se unifique la forma de responder a los reactivos del cuestionario.

En cuanto al contenido del cuestionario nos encontramos con limitaciones tanto en la parte que explora las características sociodemográficas como en la parte relativa a los sucesos de vida. Con relación a la primera parte de características sociodemográficas de la población, existen reactivos que no funcionan adecuadamente pues debido a la edad con la que tratamos y a las instrucciones dadas difícilmente fueron respondidos por los adolescentes. Estos reactivos se encuentran relacionados con los recursos económicos (ingresos y vivienda), constitución de la familia y escolaridad de los padres.

Es importante que esta parte del cuestionario sea revisada pues como vimos en la investigación, con muy pocos reactivos podemos explorar las áreas que nos interesan, pero para esto debemos encontrar reactivos claves que brinden información completa y de esta forma reducir el número de reactivos del cuestionario, lo cual puede ser un tema de futuras investigaciones.

En cuanto al área de sucesos también encontramos que existen reactivos que deben revisarse en cuanto a redacción y planteamiento, otros que deben quitarse y muchos que deben incluirse.

Los reactivos del cuestionario son en su mayoría relativos a eventos de vida mayores y o negativos, dejando lugar a muy pocos eventos positivos y cotidianos. Estos

últimos como se vio en la revisión bibliográfica (Appley y Trumbull, 1986; y Williams y Uchiyama, 1989) son los que más ayudan a conocer la ocurrencia, evaluación y en dado caso el enfrentamiento del individuo ante situaciones de vida estresantes.

En cuanto a la redacción de los reactivos hay reactivos que incluyen dos o más sucesos dentro del mismo y esto provoca que no se respondan adecuadamente, por ejemplo tomé drogas o alcohol, fui encarcelado por robar, tuve un accidente que me dejó cicatrices, mi papá (mamá) se fue de la casa, etc. otros reactivos no tienen una dirección definida y esto los hace demasiado amplios y ambiguos, por ejemplo, fui tratado de manera diferente por mis amigos. Y por último hay reactivos que deben incluirse pues exploran temas de interés e importancia de la adolescencia como serían aquellos relacionados con la relación de hermanos, primos, relaciones interpersonales, pérdidas, relaciones sexuales, cambios físicos y emocionales, viajes, mascotas, etc.

Otra limitación del contenido lo encontramos en relación a las áreas. Con respecto a esto vemos que se incluye el área de salud, área que ha sido probada en diferentes investigaciones con resultados desfavorables. También encontramos que las áreas deben nivelarse en cuanto al número de reactivos, pues hay áreas conformadas por muchos reactivos y otras que apenas cuentan con unos pocos. Este desbalance no nos permitió obtener diferencias entre ellas pues los resultados estadísticos fueron poco confiables. Con respecto a las áreas los jueces sugieren la creación de áreas relativas a la autoestima, autoimagen, y cambios personales.

SUGERENCIAS.

En relación al contenido del cuestionario es importante hacer un análisis por reactivo para ver como esta funcionando cada uno de ellos y en dado caso modificar o eliminar algunos. Debe tomarse en cuenta la opinión tanto de los adolescentes como de los jueces e incluir reactivos que abarquen los temas antes mencionados, para así obtener un cuestionario más rico.

Sería necesario hacer estudios longitudinales para comprobar si realmente conforme aumenta la edad cambian la ocurrencia y evaluaciones cognoscitivas de los individuos, además esto nos ayudaría a identificar reactivos que sean significativos para cada etapa del proceso adolescente. Sería importante complementar este estudio e investigaciones futuras con estudios paralelos que incluyan variables relacionadas con otras áreas de vida del individuo, como tipo de familia, redes de apoyo, valores, autoestima, toma de decisiones, salud enfermedad, etc. con la finalidad de tratar de tener estudios más completos que tomen al individuo como un ser integral que se encuentra influenciado por un sin número de variables.

Este tipo de instrumentos debe de incluirse dentro de una batería de pruebas psicológicas ya que los datos que arroja al complementarse con otros nos dan una visión más completa del ser humano y de las causas efectos que tienen los diferentes factores de vida sobre su salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1994) *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Editorial Paidós.
- Adams, J. y Adams, M. (1993). Effects of a negative life event and negative perceived problem-solving alternatives on depression in adolescents: A prospective study. *J. Child Psychol. Psychiat.* 34(5), 743-747.
- Allgood-Merten, B. y Lewinsohn, P.M. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99 (1), 55-63.
- Ampudia, A. (1998). Modelo diagnóstico de conductas psicopatológicas en un grupo de adolescentes. Tesis doctoral. UNAM, Universidad Autónoma de México, México D.F.
- Andújar, C.A. (1994). Técnicas cualitativas y cuantitativas en la medición del estrés. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 12, 23-45.
- Appley, M.H. y Trumbull, R. (1986). *Dynamics of Stress*. New York: Ed. Plenum Press.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory of identification process. En Goslin, D.A. Ed. *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago: Randmcnally, . 213-262.
- Berton, M.W. y Stabb, S.D. (1996). Exposure to violence and post-traumatic stress disorder in urban adolescents. *Adolescence*, 31 (122), 489-497.
- Blos, P. (1971) *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Brent, D.A., Perper, J.A., Morits, G., Baughter, M., Roth, C., Balach, L. y Schweers, J. (1993). Stressful life events psychopathology, and adolescent suicide: A case of control study. *Suicide and life threatening Behavior*, 23 (3), 179-187.
- Butcher, J.N. y Williams, C.L. (1992). *Essentials of MMPI-2 and MMPI-A Interpretation*. Minneapolis London: University of Minnesota Press.
- Caraveo, J.A., Ramos, L.L. y González, C.F. (1986). Diferencias en la sintomatología psíquica de uno y otro sexo, en una muestra de pacientes de la consulta médica general. *Salud Mental*, 9(2), 85-90.

Cervantes,R.C. y Castro,F.G. (1985). Stress coping and Mexican American mental health: A sistematic review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 7(1), 1-73.

Coddington,D. (1972a). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. *Journal of psychosomatic research*. 16, 7-18.

Coddington,D. (1972b). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children-II. *Journal of Psychosomatic Research*. 16, 205-213.

Cohen,F. (1987) Measurement of coping. En S.V.Kasl y Cl. Cooper (Eds). *Stress and Health: issues in reasearch methodology*. 283-305.

Coleman,J. (1993). Adolescence in a changing world. En S. Jackson Y H. Rodríguez (Eds.). *Adolescence and its social worlds*. (Cap.11) Hillsdale: Lawrence. Erlbaum Associates.

Compas,B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.

Compas,B.E., Davis,G.E. y Forsythe,C.J. (1985). Characteristics of life events during adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

Compas,B.E., Davis,G.E., Forsythe,C.J. y Wagner,B.N. (1987). Assesment of major and daily stressful events during adolescence: The Adolescent Perceived Events Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (4), 534-541.

CONAPO. Consejo Nacional De Población (1999). *Perfil demográfico de México*.

Conger,R.D., Conger,K.J., Elder,G.L., Lorenz.F.O., Simons.R.I. y Whitbeck. (1992). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29(2), 206-219.

Contreras,V.G. (1996, Septiembre 1). Caen las ventas hasta 26.6%. *Canaco. Excelsior*. pp1,3.

Cheung,S-K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation and depression among early adolescents. *Social Behavior and Personality*, 23 (1). 83-92.

Davis,G.E. y Compas,B.E. (1986). Cognitive apraisal of major and daily stressful events during adolescence: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(5), 377-388.

Delongis,A., Lazarus,R.S. y Folkman,S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 486-497.

Díaz Guerrero,R. (1967). Estilo de confrontación y aprovechamiento. Un programa de investigación. *Revista Interamericana de Psicología*, 1, 127- 136.

Díaz Guerrero,R. (1973). Interpreting coping styles across nations from sex and social class differences. *International Journal of Psychology*, 8(3), 193-203.

Dohrenwend,B.S. (1978). Social status and responsibility of stressful life events. En Spielberg y Sarason (Eds). *Stress and Anxiety*, Vol 5. (Cap.2). The series in clinical and community psychology.

Eagly,A.H. y Wood.W. (1982). Inferred sex differences in status as a determinant of gender stereotypes about social influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5) 915-928.

Erickson,E.H. (1963). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires:Editorial Lumen-Hormé.

Farmer,R. y Creed,F. (1989). Life events and hostility in self-poisoning. *British Journal of Psychiatry*, 154, 390-395.

Feijóo,N.R. (1994). Construcción de una escala para medir el estrés. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 12, 47-62.

Felner,R.D., Brand,S., DuBois,D.L., Adan,A.M., Mulhall,P.F. y Evans,E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.

Ferguson, E.W. (1981). Gifted adolescents, stress and life changes. *Adolescence*, 16 (64), 973-985.

Fleming,R., Baum,A. y Singer,J.E. (1984). Toward an integrative approach to the study of stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 939-949.

Folkman,S. y Lazarus,R.S. (1984). Personal control and coping process: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-825.

Folkman,S. y Lazarus,R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.

Folkman,S., Lazarus,R.S., Gruen,R.J. y DeLongis,A. (1986). Appraisal coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*,50(3), 371-379.

Gesell,A., Ug,L.F. y Ames,L.B. (1987). *El adolescente de los 10 a los 16 años*. (1ª Reimpresión) España: Ed. Paidós.

González-Forteza,C., Villatoro,J., Medina-Mora,M., Juárez,F., Carreño,S., Berenzon,S. y Rojas.E. (1997). Los indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en estudiantes en la República Mexicana. *Salud Mental*, 20(4),1-7.

González-Forteza,C.F. (1992). *Estrés psicosocial y respuestas de enfrentamiento: impacto sobre el estado emocional en adolescentes*. Tesis maestría, UNAM Universidad Nacional Autónoma de México. México ,D.F.

González-Forteza,C.F. (1996). *Depresión e intentos de suicidio en adolescentes*. Tesis de Doctorado, UNAM Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

Goodyer,I.M., Cooper,P.J., Vize,C.M. y Ashby,L. (1993). Depression in 11-16 year old girls: The role of past parental psychopathology and exposure to recent life events. *J. Child Psychol. Psychiat.* 34(7), 1103-1115.

Goodyer,I.M., Kolvin,I. y Gatzanis,S. (1987). The impact of recent undesirable life events on psychiatric disorders in childhood and adolescence. *British Journal of Psychiatry*, 151, 179-184.

Graber,J., Brooks-Gunn,J. y Warren,M. (1995). The antecedents of menarcheal age: Heredity, family environment, and stressful events. *Child Development*. 66, 346-359.

Guralnik,D.B. (1987). Webster's New World Dictionary, New York Ed. Warner Books

Hernández,R., Fernández,C. y Baptista,P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill.

Hoffman,M., Levi-Shiff,R., Sohlberg,S. y Zarizki,J. (1992). The impact of stress and coping: Developmental changes in the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(14), 451-469.

Hoffman, M.A., Levy-Shiff, R. y Malinski, D. (1996). Stress and adjustment in the transition to adolescence: Moderating effects of neuroticism and extroversion. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 161-175.

Holmes, T.H. y Rahe, H.R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.

Honess, T. y Robinson, M. (1993). Assessing parent-adolescent relationships: A review of current research issues and methods. En S. Jackson y H. Rodríguez (Eds.). *Adolescence and its social worlds*, (Cap. 3) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hotaling, T., Atwell, S. y Linsky, A. (1978). Adolescent life changes and illness: a comparison of three models. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(4), 393-403.

Hurlock, E. (1994). *Psicología de la adolescencia*. México: Ed. Paidós.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI (1995). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 95*. México.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI. (1997). *Estadística de matrimonios y divorcios 1994-1995*. México.

Jensen, P.S. (1991). Mental health and disorder in children and adolescents: Current status and research needs. *Fam Community Health*, 14(3), 1-11.

Kavsek, M.J. y Sieffge-Krenke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (3), 651-668.

Kofkin, J.A. y Reppucci, N.D. (1991). The reconceptualization of life events and its application to parental divorce. *American Journal of Community Psychology*, 19(2), 227-250.

Kohn, P.M. y Milrose, J.A. (1993). The inventory of high-school students' recent life experiences: A decontaminated measure of adolescents' hassles. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (1), 43-53.

Komaroff, A.L., Masuda, M. y Holmes, T.H. (1986). The social readjustment rating scale: Comparative study of negro, mexicans and white americans. *Journal of Psychosomatic Research*, 12, 121-128.

- Lauver, P.J. y Jones, R.M. (1991). Factors associated with perceived career options in American Indian, white and Hispanic rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 159-166.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Levi, L. y Lars, A. (1975). *Psychosocial stress (Population environment and quality of life)*. New York: Spectrum Publications INC.
- Lucio, E., Ampudia, A. y Durán, C. (1996). (Edición para Investigación) Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescentes. Editado por la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Luigi, S. (1987). *Diccionario médico*. México, Teide.
- Masuda, M. y Holmes, T.H. (1967). Magnitude estimations of social readjustments. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 219-225.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood, Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McKinney, J., Fitzgerald, H. y Strommen, E. (1982). *Psicología del desarrollo: Edad adolescente*. México: Ed. Manual Moderno.
- Medina Mora, M.E., Padilla, G.P., Campillo, S.C., Mass, C.C., Esban, M. Caraveo, A.J. y Corona, J. (1983). The factor structure of the GHO: a scale version for a hospital's general practice service in México. *Psychol Med*, 13(2), 355-362.
- Moos, R.H., Conkrite, R.C., Billings, A.G. y Finney, J.W. (1983). *Health and daily living form manual*. Social Ecology Laboratory. Department of Psychiatry and Behavioral Sciences. Palo Alto, California.
- Newcomb, M.D. y Harlow, L.I. (1986). Life events and substance use among adolescents: Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 564-577.
- Novy, D.M. y Donohue, S. (1985). The relationship between adolescent life stress events and delinquent conduct including conduct indicating a need for supervision. *Adolescence*, 20(78), 313-321.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. (3ª Ed) México: Ed. Mc Graw Hill.

- Nunnally, J.C. (1987) *Teoría Psicométrica*, México: Ed. Trillas.
- Omar, A.G. (1995). *Stress and Coping*. Argentina: De Lumen.
- Ortner, S.B. (1974). Is female to male as nature is to culture?. *Feminist Studies*, 5-31
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). *Desarrollo Humano*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Papini, D.R., Farmer, F.F., Clark, S.M., Micka, J.C. y Barnett, J.K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25(100), 959-976.
- Pearlin, L., Lieberman, M.A., Menaghan, E.G. y Mullan, J.T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337-356.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Pungello, E.P., Kupersmidt, J.B., Burchinal, M.R. y Patterson, C.J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 32 (4), 755-767.
- Raviv, A., Keinan, G. y Abazon. (1990). Moving as a stressful life event for adolescents. *Journal of Community Psychology*, 18, 130-141.
- Records, K.A. (1993). Life events of pregnant and non-pregnant adolescents. *Adolescence*. 28(110), 325-338.
- Rhodes, J.E. y Woods, M. (1995). Comfort and conflict in the relationships of pregnant, minority adolescents: Social support as a moderator of social strain. *Journal of Community Psychology*, 23, 74-84.
- Rosenthal, T.L., Shadish, W.R., Montgomery, L.M., Edwards, N.B., y col. (1989). Two new brief. Practical stressor tasks for research purposes. *Behavior Therapy*, 20(4), 545-562.
- Roy-Byrne, P.P., Geraci, M., y Uhde, T.W. (1986). Life events and course of illness in patients with panic disorder. *Am J Psychiatry*, 143(8), 1033-1035.

Rule B.G. y Nesdale, A.R. (1976). Environmental stressors, emotional arousal and aggression. Speilberger y Sarason (Eds). *Stress and Anxiety* Vol 3. (Cap.5). Hemisphere publishing corporation. United States.

Sampieri, R.H., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (1991) *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill.

Seyle, H. (1976). *The stress of life*. (Rev.ed) Nueva York: McGraw Hill.

Sieffge-Krenke. y Shulman, S. (1993). Stress, coping and relationship in adolescence. En S. Jackson Y H. Rodríguez (Eds.). *Adolescence and its social worlds*, (Cap. 8) Hillsdale: Lawrence. Erlbaum Associates.

Stora, J.B. (1992). *El estrés*.: Editorial Cruz.

Swearingen, E.M. y Cohen, L.H. (1985). Measurement of adolescents' life events: The Junior High Life Experiences Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(1), 69-85.

Taylor, R.D. y Spiess, G.A. (1989). Effect of age on congruence between adults' and youths' ratings of life event stressors'. *Psychological Reports*, 65, 1017-1018.

Terrass, S. (1994). *Estrés*. España: De. Tutor.

Towbes, L.C. y Cohen, L.H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (2), 199-217.

Tubman, J.G. y Windle, M. (1995). Continuity of difficult temperament in adolescence: Relations with depression, life events, family support, and substance use across a one-year period. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(2), 133-153.

Váldez, M. y Flores, T. (1986). *Psicobiología del estrés*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Wagner, B.M., Cohen, P. y Brook, J.S. (1996). Parent/adolescent relationship moderators of the effects of stressful life events. *Journal of Adolescent Research*, 11(3), 347-37.

Wilde, E.J., Ineke, M.S., Kienhorst, P.D., Diekstra, R.F., Willwem, H.G. y Wolters, P.D. (1992). The relationship between adolescent suicidal behavior and life events in childhood and adolescence. *Am J Psychiatry*, 149(1), 45-51.

Williams,C. y Uchiyama,C. (1989). Assessment of life events during adolescence: The use of self-report inventories. *Adolescence*, 14(93), 96-117.

Yeaworth,R.C., McNamee,M.J. y Pozehl,B. (1992). The adolescent life change event scale: its development and use. *Adolescence*, 27(108), 783-801.

Yeaworth,R.C., York,J., Hussey,M., Ingle,M. y Goodwin,T. (1980). The development of an adolescent life change event scale. *Adolescence*, 15(57), 91-97.
