

51921
22



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

ESTRESARES ACADEMICOS Y FORMAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
SORIA REYNAGA ESTURIO
SOSA DELA CRUZ



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ZARAGOZA

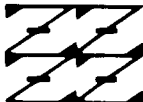
ASESOR: MRO. MARIO ENRIQUE ROSAS RUSSELL
SECRETARIA TECNICA
PSICOLOGIA

NOVIEMBRE DE 2003

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA



LO IMPRIMO EN EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**TESIS
CON
FALLA DE
ORIGEN**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Estresares Académicos y Formas de Afrontamiento en
Estudiantes Universitarios.

T E S I S

Que para obtener el grado de:

Licenciadas en Psicología.

P R E S E N T A N:

Soria Reynaga Karina

Sosa dela Cruz Araceli

Asesor: Mtro. Mario Enrique Rojas Rusell

Noviembre, 2003

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2

Agradecemos al Programa Psicología de la Salud, la oportunidad que nos brindó de pertenecer a su equipo de trabajo, el cuál nos dio las herramientas y nos enseñó a utilizarlas para ser mejores cada día.

A todos ustedes quienes fueron no solo profesores, también amigos: Bertha, Carlos, Mario y Miguel.

En especial a Mario E. Rojas profesor y asesor quien nos brindó todo su apoyo y confianza.

Además de guiarnos durante la realización de este proyecto, en el que cada día aprendimos algo nuevo.

Kary y Ara

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A MIS PADRES:

Gracias papá por darme la mejor herencia, por apoyarme por los consejos y sueños compartidos todos ellos encaminados hacia el bienestar y futuro de nosotras, tus hijas. Espero haber correspondido a tu confianza siendo esta la mejor forma que encuentro de agradecerte el haber hecho de mi lo que soy.

Gracias mamá por estar conmigo, por tus desvelos, consejos y paciencia que me han dado fuerza para seguir adelante, y esperar pacientemente este día en el cual la satisfacción no es solo mía sino compartida, se que siempre contare contigo y que deseas lo mejor para mi, gracias por ser mi mamá.

A MIS HERMANAS:

Norma y Adriana a pesar de todo se que el gozo que siento en estos momentos ustedes lo comparten conmigo. Sus consejos y ejemplo me ayudaron a lograr que el día de hoy sea una realidad, gracias.

ORLANDO:

Fuiste un aliciente para la realización de este sueño, el cual sabemos me traerá vanaglorias. Tu apoyo y comprensión me ayudo en los momentos que pense desistir, sin embargo he logrado cumplir esta meta. Gracias por estar junto a mí y no permitir que abandonara la ilusión de culminar con éxito el esfuerzo de tantos años. Agradezco también a compañeros y profesores que a lo largo de mi vida académica contribuyeron a mi formación profesional y personal, pero sobre todo a mi amiga Carmen quien su amistad y complicidad durante la carrera fue de gran apoyo. A mi compañera de Tesis Araceli por la paciencia y comprensión brindada durante la realización de este nuestro MOMENTO.

Karina

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRACIAS

A mi **Madre** con todo mi amor y gratitud:

A quien me ha apoyado en todo momento.

A quién sin escatimar esfuerzo alguno ha sacrificado gran parte de su vida
para formarme y educarme,

A quien la ilusión de su existencia ha sido verme convertida en lo que ahora soy,

A quien me ha heredado el tesoro más valioso que puede dársele a un hijo
Amor.

A mi **padre** con todo mi amor:

Al llegar a su fin esta difícil tarea, quiero expresarte mi más profundo
agradecimiento por estar conmigo: por ser para mi una razón más para ser lo
que ahora soy.

Gracias a tu apoyo he llegado hasta este momento, que siempre recordare
como uno de los más felices.

A **Herminio**:

Porque no es fácil llegar se necesita ahínco, lucha, deseo pero sobre todo apoyo
como el que he recibido durante este tiempo.

Ahora más que nunca se acrecenta mi amor, admiración y respeto.

Gracias por lo que hemos logrado.

A **Marcos Hermilo** por haber sido como un padre para mi y **Lore** por tu
amistad, por compartir los mejores momentos de mi vida. Por que de estar aquí
compartirían este momento conmigo.

Araceli

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5

Contenido

| | |
|---------------------------------------------|----|
| INTRODUCCION..... | 2 |
| 1. ESTRÉS | 5 |
| 1.1 DEFINICIÓN | 5 |
| 1.2 CLASIFICACIÓN DE LOS ESTRESORES | 10 |
| 1.3 EFECTOS (SÍNTOMAS Y CONSECUENCIAS)..... | 11 |
| 2. AFRONTAMIENTO | 13 |
| 2.1. DEFINICIÓN..... | 14 |
| 2.2. CLASIFICACIÓN..... | 18 |
| 3 ESTRESORES ACADEMICOS..... | 24 |
| Planteamiento del problema..... | 30 |
| Objetivo General:..... | 30 |
| Objetivos Particulares: | 30 |
| Método:..... | 30 |
| Sujetos: | 30 |
| Criterios de Inclusión:..... | 31 |
| Criterios de no inclusión: | 31 |
| Definiciones Conceptuales..... | 32 |
| Afrontamiento:..... | 32 |
| Estrés: | 32 |
| Estresores:..... | 33 |
| Diseño: | 33 |
| Procedimiento: | 33 |
| PLAN DE ANÁLISIS | 35 |
| RESULTADOS | 37 |
| DISCUSIÓN..... | 51 |
| REFERENCIAS..... | 55 |
| ANEXO..... | 61 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTRESORES ACADEMICOS Y FORMAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Soria Reynaga Karina, Sosa dela Cruz Araceli

Asesor: Mtro. Mario Enrique Rojas Russell

Resumen

En el presente estudio se utilizó una muestra probabilística de estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES-Zaragoza. La cual estuvo conformada por 136 alumnos de tercero, quinto, séptimo y noveno semestres. De los cuales el 72.8% fueron mujeres y 27.2% hombres con un rango de edad de 18 a 28 años, la media (X) y la desviación estándar (DE) de las edades por género fueron, para el sexo femenino: $X=21.36$; $DE=1.87$, y para el sexo masculino: $X=21.89$; $DE=2.01$. Este estudio tuvo como propósito identificar las fuentes de estrés y los estilos de afrontamiento más comunes en dicha muestra. Para este propósito se aplicó un cuestionario de manera no aleatoria. Inicialmente se hizo un análisis descriptivo de los datos. Para estimar un posible sesgo de selección se compararon las distribuciones de las variables sexo, turno, semestre y si el estudiante trabaja entre los estudiantes participantes y aquellos que se hubieran negado a participar. Las principales fuentes de estrés reportadas por los estudiantes fueron: sobre carga de trabajo, falta de tiempo, presentar exámenes, presentar exposiciones y no entender materias. Para el análisis de los modos de afrontamiento, las descripciones se clasificaron de acuerdo a las categorías propuestas por Rodríguez Marín (1995), *i.e.* de acuerdo al foco, al método, al proceso y al momento. En el que se observó que cuando los estudiantes dirigen su afrontamiento hacia el problema utilizaron estrategias conductuales de una forma aproximativa y anticipatoria, también se encontraron diferencias significativas entre un afrontamiento orientado al problema y el logro de resultados adaptativos. Con respecto a la duración del resultado del afrontamiento, no se encontró ninguna asociación con una forma específica de afrontar las situaciones.

INTRODUCCION

El estrés se ha considerado como una reacción emocional con componentes psicológicos y físicos, que ocurre en presencia de cualquier suceso que confunda, infunda miedo o excite a la persona y que puede dejar al organismo en tensión e inquietud, no solo a nivel de sus fuerzas físicas, sino principalmente psíquicas (Baccaro,1994). Existen diversos factores estresantes ante los que reacciona una persona, los cuales pueden ser contrariedades aparentemente sin importancia, como olvidar las llaves dentro del coche, llegar tarde a una cita, ser regañado por el jefe, etc. o bien cambios importantes en el estilo de vida como casarse, la muerte de un familiar, tener un hijo, jubilación, cambio de lugar de residencia, etc. sin olvidar los eventos traumáticos como desastres naturales, guerra, haber sido víctima de agresión física, entre otros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Si a estos factores o situaciones estresantes se agregan factores propios de la situación como la novedad, la impredecibilidad y la incertidumbre; factores personales como los compromisos, las creencias y la personalidad del sujeto; además de los factores temporales como la duración, la disponibilidad de tiempo y el desconocimiento de la ocurrencia del evento, probablemente la percepción de amenaza al bienestar será mayor que si se cuenta con los recursos y habilidades para afrontar la situación de una manera eficaz, conllevando esto respuestas psicofisiológicas en el individuo (Lazarus y Folkman, 1991).

Se habla de afrontamiento refiriéndose al aspecto del proceso de estrés que incluye los intentos que hace el individuo para manejar los estresores a través de resistir o superar demandas excesivas y así restablecer el equilibrio, es decir adaptarse a la nueva situación (Rodríguez Marín, 1995).

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos 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.

Por otra parte, es la escuela uno de los lugares donde el individuo se somete a un ambiente de competitividad, compromiso y responsabilidad que requiere de utilizar constantemente las habilidades aprendidas y desarrolladas a lo largo de la vida académica. No obstante, dichas habilidades también son constantemente puestas a prueba por muchos eventos estresantes o contrariedades que se presentan diariamente. Así, en el ámbito escolar los individuos pueden enfrentarse a diversas situaciones que resulten amenazantes. En un estudio realizado en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) con una muestra de alumnos de la carrera de psicología se observó que existen varias fuentes de estrés y ante las cuales los sujetos realizan diversas formas de afrontamiento.

Es importante identificar las fuentes de estrés en los estudiantes y sus formas de afrontamiento ante estas, ya que esto puede ayudar a los alumnos a identificar los estresores de mayor frecuencia, así como conocer las estrategias de afrontamiento con que cuentan. Además se pueden diseñar programas para el manejo del estrés, así como prevenir la deserción estudiantil.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Debido a lo anterior surge el deseo de realizar una investigación para detectar cuales son los principales estresores en los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM con respecto a su vida académica, cual es su modo de afrontamiento y los resultados obtenidos. Teniendo como objetivo establecer si hay una relación entre las formas de afrontamiento y los resultados adaptativos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. ESTRÉS

El estrés se ha convertido en un problema psicosocial, que nace de la organización de la vida laboral y escolar, de la dificultad de gozar de tiempo libre, la sobre carga de trabajo y de los medios de comunicación social. Afectando así, no sólo la salud y el bienestar sino también aspectos como el rendimiento y la calidad del trabajo de un gran número de personas (Carrión, 2000).

El concepto se discute todavía de forma más amplia en aquellos campos dedicados al cuidado de la salud y se encuentra también en la economía, política, negocios y educación. En el ámbito popular, se pueden observar mensajes sobre cómo se puede prevenir, dominar e incluso eliminar el estrés.

1.1 DEFINICIÓN

No es fácil encontrar una definición generalmente aceptable de "estrés". La palabra es utilizada con imprecisión, por ello diferentes personas y grupos le dan distintos significados. Médicos, ingenieros, psicólogos, consultores administrativos, lingüistas y legos, todos la usan de una manera distinta que les es propia.

El término "stress" es de origen anglosajón. Significa "tensión, presión" (HarperCollins, 1994). De acuerdo con Fontana (1992), la palabra estrés apareció en el siglo XVI del termino francés *destresse*, que significaba ser colocado bajo estrechez u opresión. Por lo tanto, en términos de sus orígenes *estrés* tiene que ver con la constricción u opresión de algún tipo, y *distress* con el estado de estar bajo esta constricción u opresión.

Tanto el término estrés como *distres* son utilizados como sinónimos. Puesto que se hace referencia a *distrés* respecto a las consecuencias perjudiciales de una excesiva activación psicofisiológica, sin embargo cuando se hace alusión a la adecuada activación necesaria para culminar con éxito una determinada prueba o situación complicada se hace referencia a *eustrés* (Gutiérrez, 1998), en este estado de estrés, el individuo deriva placer, alegría, bienestar y equilibrio, i.e., experiencias agradables y satisfactorias (Lopategui, 2000).

Un formal interés sobre los procesos de adaptación se ha dado desde el siglo XIX. Fue Sigmund Freud (1894/1962) quien popularizó el concepto de defensa como primer paso

de los mecanismos psicológicos que utilizan los individuos para distorsionar la realidad y para manejar sentimientos de distres, particularmente la ansiedad. Anna Freud (1936) consolidó el trabajo de su padre sobre los mecanismos de defensa e introduce un mecanismo adicional. Avanzó en la noción de que los individuos prefieren formas o estilos para manejar el estrés y que ciertos estilos de defensa están vinculados a ciertos pensamientos psicopatológicos. Los procesos de defensa han sido definidos, como inconscientes y han tenido así dificultades extraordinarias para evaluar la confiabilidad y validez; la primera evidencia empírica se apoyó en los procesos de defensa siendo esta débil (Somerfield y McCrae, 2000).

Lazarus y Seligman desarrollaron teorías que identifican los procesos cognitivos determinando la experiencia del estrés y haciendo predicciones respecto a la iniciación de las conductas de afrontamiento. De acuerdo a la teoría cognitiva de Lazarus una situación es estresante cuando es potencialmente dañina y la percepción individual de su o sus recursos son insuficientes para prevenir resultados negativos (Stroebe, 2000).

Por otra parte en el año de 1936 Hans Selye utilizó el término estrés para referirse a un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo (incluidas las amenazas psicológicas); el cual llamó Síndrome General de Adaptación (Lazarus y Folkman, 1991) reconociendo tres fases:

- A. La reacción de alarma, que es cuando el organismo se alerta.
- B. La etapa de resistencia, en donde se desencadena la actividad autónoma.
- C. La etapa de agotamiento, donde si esta actividad dura demasiado, se produce el daño y ocurre el colapso (Fontana, 1992).

El estrés pasó a ser entendido entonces como una respuesta específica en sus manifestaciones pero inespecífica en su causación, ya que cualquier estímulo (externo o interno) podía promoverla

Algunos psicólogos, sociólogos y médicos plantearon distintos niveles de análisis para entender y definir el estrés. Uno de ellos, es concebir al **estrés como un estímulo**, en respuesta a la cantidad y calidad de estímulos ambientales que pueden representar para el individuo una amenaza o un desafío (Ávila y Gutiérrez, 1998). Sin embargo, limitar la visión del estrés al componente externo es una forma incompleta de estudiarlo. Es imposible que un acontecimiento dado pueda causar estrés a todos sin excepción, puesto

que un determinado estímulo puede ocasionar reacciones diferentes, e incluso al mismo individuo en momentos distintos.

Otro nivel de análisis se refiere a entender al estrés como una **respuesta**, centrándose en la reacción de las personas ante los estresores. Es decir, un estado de tensión que es producido por una circunstancia a la que se enfrenta una persona (Lazarus y Folkman, 1991). Esta concepción conlleva un componente psicológico, *i.e.* conductas, pensamientos y emociones; y también un componente fisiológico que incluye una activación corporal. Sin embargo esta definición minimiza la naturaleza de las demandas ambientales, y se toman en cuenta sólo ciertos aspectos acerca del estrés, como las situaciones cotidianas, la respuesta del individuo, o los aspectos ambientales. Por lo que no se tienen presente todas las variables que influyen en el estrés.

Lazarus y Folkman (1991) han propuesto una tercera forma de entender al estrés. Mencionan que el estrés es un **proceso** que implica interacciones continuas entre la persona y el medio. En el cual, la persona actúa como un agente activo que modifica el impacto del estresor a través de estrategias conductuales, cognitivas o emocionales, es decir **factores personales** como los compromisos, las creencias y la personalidad del sujeto. En el que participa una compleja red de variables que incluyen **factores propios de la situación** como la novedad, la impredecibilidad y la incertidumbre; además de los **factores temporales** como la duración de la situación estresante, la disponibilidad de tiempo y el desconocimiento de la ocurrencia del evento. En otras palabras, el estrés es un desajuste entre la persona y su entorno.

Reconocen que las diferencias individuales —los recursos psicológicos y sociales— inciden en la vulnerabilidad a los estresores. En este sentido, el impacto real de estos depende de la valoración que el sujeto haga de ellos, así como de los recursos que tiene disponibles para hacerles frente. Así mismo este modelo interaccionista identifica dos procesos como mediadores críticos en la relación estrés-persona-ambiente y sus resultados a inmediato y largo plazo que son la evaluación cognitiva y el afrontamiento. Dentro de la evaluación cognitiva se da un proceso que evalúa y determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante. Ésta refleja la particular y cambiante relación que se establece entre un individuo con determinadas características (valores, compromisos, estilos de pensamiento) y el entorno cuyas particularidades deben predecirse o interpretarse

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así mismo el modelo divide la evaluación en tres fases: *La evaluación primaria, evaluación secundaria y reevaluación*. Dentro de la evaluación primaria se consideran tres tipos: *irrelevante, benigna-positiva y estresante*, en la primera la situación no es de importancia para el individuo, cuando el encuentro no implica valor, necesidad o compromiso; en la *benigna-positiva* cuando las consecuencias de la situación se valoran como positivas, si se logra el bienestar o parece conseguirlo: tales evaluaciones se caracterizan por generar emociones placenteras como alegría, felicidad, amor o tranquilidad; y *estresantes* cuando significa daño/pérdida, amenaza o desafío. Se considera daño/perdida cuando el individuo ha recibido algún perjuicio, como haber sufrido una lesión o enfermedad incapacitante o bien haber perdido algún ser querido. Por otra parte la amenaza hace referencia a aquellos daños o pérdidas que todavía no han ocurrido pero que se prevén, aún cuando ya hayan tenido lugar, se consideran igualmente amenazantes por la carga negativa que lleva consigo y esto permite un afrontamiento anticipatorio.

El desafío tiene mucho en común con la amenaza en el sentido de que ambos implican la movilización de estrategias de afrontamiento. El primero tiene importantes implicaciones en el proceso de adaptación. La diferencia principal entre el desafío y la amenaza es que en el primero hay una valoración de las fuerzas necesarias para vencer la confrontación, lo cual se caracteriza por generar emociones placenteras (impaciencia, excitación y regocijo), mientras que en la amenaza se valora principalmente el potencial lesivo, lo cual se acompaña de emociones negativas (miedo, ansiedad, mal humor).

La evaluación secundaria. Es una valoración relativa a lo que puede y debe hacerse en una situación de peligro ya sea bajo amenaza o desafío. Es característica de cada confrontación estresante ya que los resultados dependen de lo que se haga, de que puede realizarse algo y de lo que esté en juego. Incluye la valoración de la posible eficacia de las estrategias de afrontamiento, de la posibilidad de que una estrategia determinada pueda aplicarse de manera efectiva y la valoración de las consecuencias de utilizar una estrategia determinada en el contexto de otras interpretaciones y demandas internas y/o externas

Para Smith (1991) la evaluación secundaria tiene cuatro componentes los cuales son: la responsabilidad, afrontamiento enfocado al problema, enfocado a la emoción y la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

expectativa futura. La responsabilidad es la evaluación que proporciona dirección y foco a la respuesta emocional y al esfuerzo de afrontamiento motivados por ésta

Las evaluaciones primarias y secundarias interactúan entre si determinando el grado de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional.

La reevaluación. Es un cambio introducido en la evaluación inicial con base en la nueva información recibida del entorno. Una reevaluación es una nueva evaluación de una situación que sigue a otra y que es capaz de modificarla. Esta reevaluación puede ser una forma de afrontamiento en sí misma (cuando el sujeto cambia el significado de la situación para reducir la percepción de amenaza o desafío) o ser el resultado de una forma de afrontamiento instrumental.

Dentro de los factores que influyen en las distintas formas de evaluación se encuentran las creencias y compromisos que tiene el individuo, así como las características propias de la situación para que sea considerada como estresante (novedad, predictibilidad).

Los procesos de evaluación cognitiva son mediadores de estas complejas transacciones bidireccionales entre el individuo y el entorno.

Como se mencionó anteriormente existen tres formas de definir al estrés. Encontrar una definición que satisfaga a la mayoría de los investigadores es tarea difícil, así, considerándola desde el modelo del estímulo, podría considerarse como la cantidad y calidad de estímulos ambientales que son estresores por sí solos, desde el modelo de respuesta, el estrés es la respuesta fisiológica, emocional, conductual y cognoscitiva que tiene el sujeto ante situaciones o estímulos que se encuentran en el ambiente.

Para este trabajo se va a tomar en cuenta la definición del estrés como un proceso, ya que considera por un lado los factores personales que influyen en la evaluación como son los compromisos, los cuales expresan aquello que es importante para el individuo; las creencias que pueden determinar la realidad de las cosas en el entorno; y la personalidad del sujeto. Y por otro, toma en cuenta los factores de la situación que influyen sobre ésta, como son los temporales. Por lo que al interactuar ambos factores permite evaluar las propiedades de la situación que la hacen perjudicial, peligrosa o amenazante, además, el peso que se le asigna a un acontecimiento también se tienen en cuenta las preferencias individuales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ya que uno de los objetivos de este trabajo fue explorar los principales estresores reportados por una muestra de estudiantes universitarios. Por lo que es importante mencionar la clasificación de los estresores. Además, cabe mencionar que algunos autores han elaborado clasificaciones de los eventos estresantes para una mejor identificación de estos.

1.2 CLASIFICACIÓN DE LOS ESTRESORES

Los estresores pueden clasificarse en varias categorías incluyendo los eventos físicos, psicológicos y los psicosociales (Payne y Hahn, 1986). Los estresores físicos son los factores del medioambiente que influyen en la conducta como podría ser la temperatura, la iluminación o el ruido. Los estresores psicológicos se refieren a la interpretación de los eventos que resultan de las consecuencias emocionales (Ellis, 1976). Por último, los estresores psicosociales son las interacciones interpersonales que afectan la conducta del individuo (Kahn, Wolfe, Quinn, Snock y Rosental, 1964) James, et al., 1986.

Además, los estresores a los que una persona se enfrenta o somete pueden clasificarse según su **magnitud** en (Chemali, 2000; Konh y Frazer 1996):

- a) *Contrariedades o situaciones estresantes diarias*, las cuales parecerían no tener importancia como: olvidar las llaves adentro del auto, llegar tarde a una cita, ser regañado por el jefe o por el profesor, etc.
- b) *Acontecimientos vitales o eventos con un significado especial para el individuo* y que implican importantes esfuerzos de adaptación que a menudo son acompañados por cambios en el estilo de vida.

De acuerdo con Aguayo y Lama (1998) también se pueden clasificar dependiendo de su **duración e intensidad** :

- a) *Agudos*: aquellos que tienen un comienzo o desencadenamiento definido, una corta duración, ocurren con poca frecuencia y presentan alta intensidad.
- b) *Crónicos*: son estresores que no tienen un inicio definido, se repiten con frecuencia, pueden tener corta o larga duración y pueden ser de baja o elevada intensidad.
- c) *Estresores de la vida diaria*: estos tienen un comienzo definido, son de corta duración, ocurren con frecuencia y son de baja intensidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- d) *Estresores catastróficos*: tienen un comienzo definido, pueden ser de corta o larga duración, ocurren con muy poca frecuencia y son de fuerte intensidad.

Otra forma de categorizar o clasificar a los estresores es **de acuerdo a la percepción de control** que un individuo tiene de la situación (Aguayo y Lama, 1998):

- a) *Estresores Modificables y Controlables*.- son aquellos estresores ante los cuales, el sujeto puede cambiar y manipular la situación, por amenazante o desafiante que parezca.
- b) *Estresores No modificables e Incontrolables*.- son aquellos estresores ante los cuales, el sujeto no puede cambiar ni manipular la situación.
- c) *Estresores Ambiguos*.- en los que la situación no ofrece la suficiente información al sujeto que le permita definir si puede ejecutar o no algún grado de control sobre la situación.

Las clasificaciones de los estresores antes mencionadas son útiles dependiendo del tema que se estudie.

1.3 EFECTOS (SÍNTOMAS Y CONSECUENCIAS)

Ciertos niveles de estrés parecen ser psicológicamente benéficos, agregan interés a la vida, alertan, ayudan a pensar más rápido, a trabajar de modo más intenso y alientan a sentirse útil y apreciado, con un propósito definido para la vida y alcanzar objetivos precisos. Sin embargo, cuando el estrés va más allá de los niveles óptimos agota la energía psicológica, deteriora el desempeño, a menudo deja con un sentimiento de inutilidad y subestima con escasos propósitos y objetivos inalcanzables.

Los efectos ocasionados por los estresores ambientales y las evaluaciones que se hacen de los mismos, producen en el individuo una serie de cambios psicofisiológicos inmediatos y a corto plazo provocados por un estrés leve o moderado que van desde respiración agitada, insomnio, taquicardia, sudoración, pérdida de cabello, boca reseca, dolor de cabeza y espalda, por mencionar algunos. Pero si el estrés es intenso y duradero, los cambios fisiológicos a largo plazo pueden conducir a una enfermedad como la hipertensión, infartos, asma, depresión, diabetes, migraña, gastritis entre otras (Fontana, 1992; CCSS, 1999).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los síntomas del estrés pueden incluir insomnio, molestias y en algunas ocasiones síntomas físicos de ansiedad respecto al trabajo. Algunos autores como Fontana (1992) han señalado que las personas que están crónicamente estresadas no disfrutan su trabajo. Pueden ser irritables, sentirse miserables, carecer de energía, compromiso, hasta estar ensimismadas. Quizá les sea difícil concentrarse en cualquier labor, que no puedan liberarse de hacer la parte que les corresponde.

El estrés excesivo tiene **efectos cognoscitivos** de los cuales se pueden mencionar los siguientes (Fontana, 1992; CFG, 2001)

- Decremento de la concentración y atención.
- Aumento de la distractibilidad.
- Deterioro de la memoria a corto y a largo plazo.
- Fatiga intelectual.
- Se incrementan los errores en las tareas cognoscitivas y de manipulación.
- Deterioro de la capacidad de organización y de planeación a largo plazo.
- Inseguridad
- Vulnerabilidad
- Obsesión.
- Desesperanza

Los efectos emocionales del estrés:

- Aumento de la tensión física y psicológica.
- Aumentan las explosiones emocionales.
- Aparecen depresión e impotencia.
- Pérdida repentina de autoestima.
- Ansiedad
- Culpa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los efectos conductuales generales del estrés:

- Aumento de los problemas del habla.
- Disminución de los intereses y el entusiasmo.
- Aumento de consumo de drogas.
- Descenso de los niveles de energía.
- Alteración de los patrones de sueño.
- Las responsabilidades se depositan en los demás.
- Se adoptan soluciones provisionales y a corto plazo.
- Pueden hacerse algunas amenazas de suicidio.
- Aislamiento.
- Comisión de errores.
- Tics.
- Compulsión.
- Llanto.

En resumen los estresores pueden ser eventos físicos, psicológicos y psicosociales. Además, los efectos ocasionados por el estrés, producen en el individuo cambios físicos, cognitivos, emocionales y conductuales.

Ya que en el ámbito escolar los individuos pueden enfrentarse a diversas situaciones que resulten estresantes, surge el deseo de investigar cuales son los principales estresores en los estudiantes de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, UNAM con respecto a su vida académica, cual es su modo de afrontamiento y los resultados obtenidos. Teniendo como objetivo establecer si hay una asociación entre las formas de afrontamiento y los resultados adaptativos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. AFRONTAMIENTO

El concepto de afrontamiento ha tenido importancia en el campo de la psicología durante más de 40 años. En una de sus primeras formulaciones, Menninger en 1963 identificó cinco formas de afrontamiento, las cuales llamó recursos reguladores. En el punto más alto de esta jerarquía se encuentran las estrategias necesarias para reducir las tensiones causadas por las situaciones estresantes que se dan en el curso de la vida diaria. Entre ellas se incluye el autocontrol, el humor, el llanto, maldecir, lamentarse, presumir, discutir, pensar y liberar la energía de una forma u otra. Sin embargo, si tales estrategias se utilizan inapropiadamente o de forma extrema, como cuando una persona habla demasiado, ríe con demasiada facilidad, pierde el control muy a menudo o parece errante y sin rumbo, entonces pierden su categoría de recursos de afrontamiento y se convierten en síntomas que indican un cierto grado de descontrol y desequilibrio (Lazarus y Folkman, 1991).

Ante diversas situaciones se presentan aspectos que resultan aversivos o estresantes y ante los cuales se realizan ciertas actividades que permitan sobrellevar dicha situación. Tanto en el hogar como en el trabajo, ante una enfermedad en la escuela entre otros se dan situaciones ante las cuales se llevan a cabo estrategias de afrontamiento ya sea enfocadas al problema o a la emoción, siendo la escuela el de mayor interés para el presente trabajo, ya que se han realizado estudios los cuales indican que existen estresores universales, sin embargo la forma en que cada persona afronta las situaciones puede ser diferente así como los resultados obtenidos. La escuela es un lugar en donde se convive mucho tiempo y en donde se presentan situaciones que a pesar de ser habituales resultan estresantes, como el hecho de presentar exámenes.

2.1. DEFINICIÓN

Lazarus y Folkman (1991) mencionan que la palabra afrontamiento ha sido definida por varias teorías. Así, en el modelo animal se hace referencia a aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo por tanto, el grado de activación fisiológica o conductual (arousal) mediante la neutralización de una situación peligrosa o aversiva

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el modelo psicoanalítico por su parte menciona que el afrontamiento es el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés. Sin embargo, estas definiciones no van más allá de centrarse principalmente en la conducta de huida, evitación, además de considerar la relación entre el individuo y el entorno, ignorando la conducta.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como *aquellos esfuerzos cognitivos 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 es muy amplia. Ya que el proceso de afrontamiento no sólo asume incluir todas las decisiones y acciones tomadas por un individuo ante los eventos estresantes de la vida sino también el atender las emociones negativas que puedan resultar de este afrontamiento. Para constituir el afrontamiento, estas estrategias cognitivas y conductuales deben tener la función de "manejar" o enfrentar la situación estresante. (Stroebe, 2000).

De acuerdo a Lazarus y Folkman este planteamiento se encuentra orientado hacia el afrontamiento como proceso y no cómo rasgo, ya que implica una diferencia entre afrontar y conducta adaptativa automatizada, esto al limitar el afrontamiento a aquellas demandas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. También existe el problema de confundirlo con el resultado obtenido, pero esto se resuelve al definirlo como aquellos esfuerzos que se utilizan 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. De igual forma, al utilizar la palabra manejar, se evita equiparar el afrontamiento al dominio. Manejar puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes así como intentar controlar el entorno.

El afrontamiento sirve para dos funciones primordiales: manipular o alterar el problema dada la situación que se esté presentando (dirigido al problema), y regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (dirigido a la emoción). El modo de afrontamiento de un individuo viene determinado por los recursos de que dispone (como la salud y la energía física), las creencias existenciales (como la fe en Dios), las creencias

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

generales sobre el control, los compromisos que tienen una propiedad motivacional que puede ayudar al afrontamiento, los recursos para la resolución de problemas, las habilidades sociales, el apoyo social y los recursos materiales.

También está determinado por las presiones que limitan la utilización de recursos disponibles. Las condiciones personales incluyen creencias y valores interiorizadas, que prohíben ciertas formas de conducta. Los condicionamientos o factores apremiantes ambientales incluyen las demandas que compiten por los mismos recursos. Los altos grados de amenaza también pueden evitar que un individuo utilice sus recursos de afrontamiento. Plantean el afrontamiento como proceso desde tres aspectos principales: *primero*, hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace, en contraposición con lo que éste generalmente hace, o haría en determinadas condiciones. *Segundo*, lo que el individuo realmente piensa o hace, es analizado dentro de un contexto específico. Los pensamientos y acciones de afrontamiento se hallan siempre dirigidos hacia condiciones particulares. *Tercero*, hablar de un proceso de afrontamiento significa hablar de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose. Por lo tanto el afrontamiento es un proceso cambiante en el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, que podrían ser defensivas, y en otros con aquéllas que sirven para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

Se tiene que considerar el componente situacional de la relación individuo-entorno para poder evaluar las propiedades de la situación que la hace potencialmente perjudicial, peligrosa, amenazante o desafiante. Las personas pueden encontrarse en situaciones que nunca se han presentado, por lo que no disponen de experiencia previa. Si una situación es completamente nueva y no hay algún aspecto de la situación que se haya relacionado previamente con daño, no dará lugar a una evaluación de amenaza. Igualmente si no hay algún aspecto de la situación que se haya relacionado previamente con victoria, tampoco dará lugar a una evaluación de desafío.

La mayoría de las situaciones no son completamente nuevas existen ciertos aspectos que resultan familiares y guardan parecido con acontecimientos de otra clase. Incluso en situaciones nuevas, los estímulos recibidos son procesados a través de sistemas previos de conocimiento esquematizado y abstracto, en un esfuerzo de comprensión (Nisbett y

Ross, 1980 citados por Lazarus y Folkman, 1991). Este conocimiento general permite al individuo entender e interpretar la conducta de los demás simplemente porque la otra persona tiene ciertas necesidades típicas y vive en un mundo con ciertos métodos típicos de cubrir tales necesidades.

La dinámica que caracteriza al afrontamiento como proceso no es fruto del azar, los cambios acompañantes son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno. Las variaciones pueden ser el resultado de los esfuerzos de afrontamiento dirigidos a cambiar el entorno o su traducción interior, modificando el significado del acontecimiento o aumentando su comprensión. También puede haber cambios en el entorno, independientes del individuo y de su actividad para afrontarlo (Lazarus y Folkman, 1991)

Uno de los problemas que surgen en las investigaciones sobre afrontamiento, se encuentra al tratar de evaluar la efectividad del afrontamiento con relación al grado de las diferentes situaciones estresantes (Aldwin; Reverson, citado en: Stroebe, 2000). Este problema está explícitamente basado sobre el grado de control que tienen los individuos de la situación estresante, para moderar la efectividad de las estrategias de afrontamiento. Más específicamente, se puede predecir que en situaciones sobre las cuales un individuo tiene muchas estrategias de afrontamiento enfocadas al problema debería tener más efectividad que las estrategias enfocadas a la emoción, así las estrategias de afrontamiento enfocadas a la emoción podrían ser más efectivas en situaciones estresantes en las cuales el individuo tiene poco control (Stroebe, 2000).

El afrontamiento incluye mucho más que la resolución de un problema y que su desarrollo efectivo sirve también a muchas otras funciones, lo cual tiene que ver con el objetivo que persigue cada estrategia. Algunas de las funciones del afrontamiento descritas por Mechanic 1974 (citado en: Lazarus y Folkman, 1991) son las siguientes: asegurar la información adecuada del entorno; mantener condiciones internas satisfactorias tanto para la acción como para el procesamiento de la información y; mantener autonomía o libertad de movimientos, libertad para utilizar el propio repertorio según un modelo flexible de expresión.

Las personas pueden disponer de estrategias de afrontamiento para hacer frente a las experiencias estresantes; puede oponerse a la situación o al agente estresante, ya sea a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

través de mecanismos de defensa o procediendo a la acción para modificar el contexto objetivo. Entre estos mecanismos se puede hablar de defensa perceptiva que corresponde a una percepción selectiva del entorno, gracias a la cual se evita la cognición de la amenaza y de la negación, que se trataría de una cognición en la que se han suprimido los significados amenazantes; otro puede ser la distracción el cual puede ser considerado como otro mecanismo que opera reduciendo la tensión emocional y el procesamiento de información perturbadora (Jaremko,1983. Citado por Valdés y de Flores, 1985).

2.2. CLASIFICACIÓN

Folkman y Tedlie (2000) mencionan que las investigaciones sobre el afrontamiento desde hace 30 años han sido dominadas por el modelo contextual que enfatiza el afrontamiento por personas que se encuentran en una situación estresante particular (e.g. Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; McCrae, 1984) o condiciones sociales estresantes (e.g. Pearlin, Liberman, Menaghan & Mullin, 1981; Pearlin & Schooler, 1978). Estudios basados sobre esta conceptualización varía en el peso que le otorgan a la influencia de los antecedentes tales como la personalidad (e.g. McCrae & Costa, 1986; McCrae & John, 1992), recursos sociales e individuales (Holahan & Moos, 1986, 1987, 1990), y el desarrollo de la vida (e.g., Aldwin, 1994; Strack & Feifel, 1996). A pesar de estas variaciones sobre el afrontamiento, las investigaciones que se basan en un enfoque contextual convergen en los siguientes puntos:

1. Tiene funciones múltiples que incluyen pero no limitan la regulación del estrés y el manejo de los problemas que causan estrés.
2. Es influido por la evaluación de las características del contexto estresante, incluyendo la controlabilidad (Baum, Fleming, & Singer, 1983; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986).
3. Es influido por las disposiciones de personalidad que incluyen optimismo, neuroticismo y extraversión (McCrae & Costa, 1986).
4. Es influido por los recursos sociales (Holahan, Moos, & Schaefer, 1996; Pierce, Sarason, & Sarason, 1996)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las estrategias o estilos de afrontamiento juegan un papel importante en el bienestar de los individuos, (Endler, Parker, citado en: Stroebe, 2000). Las dimensiones de afrontamiento se consideran disposiciones generales que llevan al individuo a pensar y actuar de forma más o menos estable ante las diferentes situaciones estresantes (Sandin, 1995). Existen tantas categorizaciones de las estrategias de afrontamiento como autores han abordado el tema (Crespo y Cruzado, 1997).

Lazarus en 1991 (citado en Rodríguez Marín, 1995) discutió inicialmente dos tipos de respuesta de afrontamiento: primero, aquellas acciones observables diseñadas para modificar la situación estresante directamente; y en segundo lugar, un tipo de afrontamiento paliativo definido como más apropiado, en cuyo caso la situación estresante es aceptada y las acciones se orientan al manejo o reducción de los sentimientos de distrés que resultan de ella.

Por su parte, en 1995 Rodríguez Marín, hizo una clasificación que resume las distintas formas de afrontamiento de acuerdo a diferentes dimensiones (tabla 1).

| El Foco | | El método | El proceso | El momento | Su amplitud |
|-----------|--------------|---------------|---------------|----------------|-------------|
| *Emoción | *Situación | *Aproximativo | *Conductual | *Anticipatorio | *General |
| *Problema | *Significado | *Pasivo | *Cognoscitivo | *Restaurador | *Específico |
| | *Evaluación | *Evitativo | | | |

Tabla 1. Clasificación de los modos de afrontamiento de acuerdo a distintas dimensiones (Rodríguez Marín, 1995)

Pueden establecerse inicialmente dos tipos de respuesta de afrontamiento según el **foco** en el que se centren: la primera, se refiere a la regulación de las emociones causadas por el distrés que es el *afrontamiento centrado en la emoción*, que se usa para controlar ésta, algunas veces alterando el significado de un resultado; y la segunda es el manejo del problema que está causando el distrés, es decir, el *afrontamiento centrado en el problema* que se usa para controlar la relación perturbada entre la persona y su circunstancia mediante la solución de problemas, la toma de decisiones y/o la acción directa. Este tipo de estrategia, cualitativamente diferente de la centrada en la emoción, puede dirigirse al entorno y/o a uno mismo.

Algunas de las estrategias utilizadas dentro del *afrontamiento dirigido a la emoción* son: evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y la

extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos. Existen otras las cuales están dirigidas a aumentar el grado de trastorno emocional; algunas personas necesitan sentirse mal antes de sentirse mejor. Aunque los procesos dirigidos a la emoción pueden cambiar el significado de una situación estresante sin distorsionar la realidad, se utiliza para conservar la esperanza y el optimismo, para negar tanto el hecho como su implicación, para no tener que aceptar lo peor, para actuar como si lo peor no importara, etc. Estos procesos conducen por sí mismos a una interpretación de autodescepción o de distorsión de la realidad. En el afrontamiento dirigido a la emoción también se incluyen las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto (Lazarus y Folkman 1991). De igual forma, el afrontamiento enfocado a la emoción o a la evitación pueden ayudar a mantener el balance emocional y una respuesta adaptativa para remediar situaciones que aun requieren resolver el problema (Zeidner y Saklofske, 1996).

Lazarus y Folkman (1991) mencionan que las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema son parecidas a las utilizadas para la resolución de éste; a la búsqueda de soluciones alternativas, a la consideración de tales alternativas basándose en su costo y su beneficio, a su elección y aplicación. Sin embargo, el afrontamiento dirigido al problema engloba un conjunto de estrategias más amplio, ya que la resolución del problema implica un objetivo, un proceso analítico dirigido principalmente al entorno.

Junto a las funciones descritas existe una diferencia entre el afrontamiento dirigido a manipular o alterar el problema y el afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional a que la situación da lugar. El primero está dirigido al problema y el segundo a la emoción. El primero tiene más probabilidades de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede hacer nada para modificar las condiciones amenazantes o desafiantes del entorno. Además las formas de afrontamiento dirigidas al problema, son más susceptibles de aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como susceptibles de cambio.

Varios autores han hecho énfasis en los efectos positivos del afrontamiento dirigido al problema y los negativos dirigidos a la emoción en los resultados psicológicos, especialmente cuando al tratar la situación ésta puede ser aminorada por las respuestas del sujeto (Lazarus y Folkman, citado en: Zeidner y Saklofske, 1996). El afrontamiento es un factor estabilizador que puede ayudar a los individuos a mantener una adaptación psicosocial durante los periodos estresantes; incluyendo esfuerzos cognitivos y

emocionales para reducir o eliminar las condiciones estresantes y el distres emocional asociado (Lazarus y Folkman, 1994. Citado en: Holahan, Moss, Schaefer, 1996).

Así mismo Rodríguez Marín (1995) menciona que de acuerdo al foco las conductas de afrontamiento se pueden clasificar en tres tipos: el *orientado a la situación*; el *orientado a la representación*, el cual hace referencia a acciones ejecutadas para cambiar la representación cognitiva de la situación, y que puede implicar búsqueda o supresión de información, y el *tercero orientado a la evaluación*, el cual hace referencia a operaciones dirigidas a la estructura de metas o a la valencia subjetiva de la situación.

De acuerdo al **método** tanto la *aproximación* y la *evitación* hacen referencia al acontecimiento estresante: la lucha o la huida. Ambas estrategias no se excluyen una a otra, pueden ser utilizadas de forma combinada y de varias maneras. El afrontamiento *aproximativo* incluye aquellas estrategias de confrontación y enfrentamiento del problema que está generando el distrés, o las emociones negativas. El afrontamiento *evitativo* incluye todas aquellas estrategias cognitivas o comportamentales que permiten escapar de, o evitar, del problema o las emociones negativas. Con respecto al afrontamiento *pasivo* se refiere a omitir toda acción y permanecer en una situación de duda o espera (Perrez y Reicherts, 1992 citado en Rodríguez Marín, 1995).

Con respecto a la dimensión sobre la base del tipo de **proceso**, Rodríguez Marín (1995) menciona que las estrategias en la categoría de afrontamiento *cognitivo* implican un intento de tratar los problemas mediante cogniciones. Por ejemplo, las personas pueden decirse a sí mismas que no vale la pena preocuparse por el problema, o que se resolverá en poco tiempo (minimización); o pueden centrar su atención en los aspectos positivos de la situación o dirigir su atención hacia otras cosas (distracción); o pueden intentar reinterpretar la situación de forma que no se perciba como problemática (reestructuración). Las estrategias en la categoría de afrontamiento *conductual* implican un intento de tomar una decisión de cambiar la situación problemática llevando a cabo conductas que la persona supone adecuadas para ello. Por ejemplo, la estrategia denominada "solución de problemas" supone la búsqueda y reunión de información relevante para el problema, la evaluación de los recursos de acción alternativos y la decisión por un curso concreto de acción. La "búsqueda de apoyo social" es un proceso en el que los individuos buscan activamente ayuda de otras personas, hablando sobre

sus problemas, buscando consejos, indicaciones o bien buscando ayuda económica, física, etc.

Existen dos tipos más de respuestas de afrontamiento atendiendo al **momento** en donde se encuentran las respuestas *anticipatorias* y *restaurativas* en donde las primeras se llevan a cabo antes de la ocurrencia del acontecimiento estresante y las segundas después que ya ocurrió. El afrontamiento *anticipatorio* implica conductas de solución de problema (afrontamiento conductual), que ayudaría a prepararse para el acontecimiento demandante, esfuerzos para cambiar la interpretación o la importancia percibida de la situación (afrontamiento cognitivo), y esfuerzos para evitar la ocurrencia de acontecimientos estresantes que puede ser tanto afrontamiento conductual como cognitivo. Así mismo las respuestas de afrontamiento pueden darse como un comportamiento preventivo de los acontecimientos estresantes que se esperan que ocurran, o bien como un comportamiento *restaurativo* del equilibrio psicosocial una vez que se haya producido la respuesta de estrés.

El afrontamiento de acuerdo a su amplitud, se divide en generales o específicas se puede ejecutar conductas con una funcionalidad "global", que permiten reducir o manejar categorías de estresores, o se pueden ejecutar conductas que específicamente pretendan manejar un estresor específico.

Dichas categorías constituyen un repertorio potencial de respuestas de afrontamiento, de las que cualquiera o todas ellas, pueden ser usadas por un individuo para vérselas con un problema particular. Deben ser enmarcadas dentro del modelo propuesto que considera el afrontamiento como un proceso dinámico multidimensional y biopsicosocial en el cual los individuos estresados intentan resolver problemas prácticos, mantener un sentido de autoestima positiva y mantener su estado bioquímico y fisiológico en un equilibrio óptimo.

Milon (1982) menciona que los estilos de personalidad caracterizan más o menos la manera diaria en que cada individuo enfrenta los eventos de sus vidas. Existen individuos que tienden a negar, ignorar o racionalizar sus problemas.

Otros usan estilos cooperativos siguen consejos religiosos, no pueden asumir responsabilidades. Hay quienes tienden a ser extrovertidos y encantadores e independientes dispuestos a negar sus problemas (Aldwin, 1994).

De acuerdo con el modelo interaccionista del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1991) se esperaría que cuando los estresores sean evaluados como no modificables, los individuos usarán proporcionalmente más estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción y menos al problema. De igual forma, si un estresor es evaluado como modificable, los individuos emplearían proporcionalmente más estrategias de afrontamiento dirigidas al problema que a la emoción (Thompson, et al, 1992). Sin embargo, cuando la información necesaria para la evaluación de una situación es poco clara o insuficiente, se dice que la configuración del entorno es ambigua y por lo tanto es difícil predecir la utilización de algún modo de afrontamiento.

La adaptación y el ajuste son conceptos básicos en el proceso del afrontamiento. La adaptación en sentido psicológico se refiere al proceso empleado para manejar las demandas del medioambiente. Y el ajuste es un resultado realizado bien o mal, o un proceso en el que las personas se adaptan bajo diferentes circunstancias (Zeidner y Saklofske, 1996).

Las personas quienes se aproximan más al problema tienden adaptarse ante los estresores y experiencias de la vida, así como a los síntomas psicológicos (Holahan, Moss y Schaefer, 1996).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3 ESTRESORES ACADEMICOS

La escuela es uno de los lugares donde el individuo se somete a un ambiente de competitividad, compromiso y responsabilidad que requiere de utilizar constantemente habilidades de afrontamiento que le permitan hacer frente a los diversos estresores relacionados con la vida académica o escolar.

Ortega (2000), hace referencia a la importancia de ciertas dosis de estrés que pueden facilitar procesos tales como el aprendizaje en estudiantes definiendo el estrés como un conjunto de pensamientos y sentimientos negativos que afectan el comportamiento del individuo.

Sin embargo, otros estudios ponen de manifiesto que el estrés puede tener un impacto negativo sobre la salud, ya que disminuye la competencia inmunológica del individuo sometido a situaciones estresantes (Kiecolt-Glaser, 1996). No obstante, también se ha podido constatar que las estrategias de afrontamiento pueden regular o mediatizar dichas consecuencias negativas para la salud. En un reciente estudio, Leitschuh (1999) después de evaluar las estrategias de afrontamiento en 100 estudiantes observó que el recurrir al alcohol o a la utilización de drogas y centrarse en el desahogo de las emociones, explicaban el 15% de la varianza total de las puntuaciones obtenidas en una escala de síntomas físicos.

El objetivo de dicho estudio fue analizar la posible relación entre las estrategias utilizadas por los estudiantes para afrontar la situación o periodo de exámenes y los síntomas somáticos autoinformados. Concretamente se pretendió conocer si el afrontamiento activo (dirigido al problema) está asociado a un mayor bienestar físico (Viñas, Caparros y Massegú, 1999) Se escogió la situación de examen porque se trata de una situación estresante temporalmente limitada y que puede influir en las respuestas inmunitarias y por tanto en la salud de los estudiantes (Rubio, 1996). Los datos reportados coinciden con otros aportados en estudios anteriores, en los que se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que preferentemente utilizan estrategias paliativas, como es el centrarse en las emociones, o de escape conductual y/o cognitivo, manifiestan un mayor malestar físico (Scheier y Carver, 1993, Unger et al., 1998).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dentro de este segundo grupo, los datos obtenidos no permiten diferenciar el afrontamiento de las emociones del escape conductual y/o cognitivo. Tanto una como la otra son estrategias asociadas por igual a un malestar físico, si bien cuando se considera a las puntuaciones de la dimensión centrarse en las emociones con independencia de las puntuaciones obtenidas en otros factores, se observa un mayor bienestar físico en está (Viñas, Caparros y Massegú, 1999).

Otro dato a destacar es la utilización por parte de los estudiantes universitarios de determinadas estrategias de afrontamiento, como el consumo de alcohol u otras drogas que son nocivas para el organismo. Este tipo de prácticas puede incrementar el malestar físico e inducir (Sandin et al., 1995), cambios inmunológicos.

Por otra parte, Rodríguez y Gutiérrez (2001) mediante la escala de estresores académicos que consta de 10 preguntas que el alumno en forma autoadministrada califica de 0 (ningún grado de estrés) a 10 (el más alto grado de estrés) observaron, que situaciones como: las exposiciones orales, la supervisión de los profesores, la alta carga de estudio y el volumen de los temas, la relación con los pacientes y la relación con otros médicos, son situaciones que generan estrés a estudiantes de medicina.

Algunos de los factores y situaciones que pueden llevar o incrementar el estrés en estudiantes son (Bacaro, 1994):

- **La ambigüedad de la tarea:** ocurre cuando un estudiante no tiene las tareas bien definidas, teniendo que ejecutar trabajos para los que no está preparado.
- **La sobrecarga cuantitativa:** se refiere a la cantidad excesiva en la cantidad de trabajo
- **Malas relaciones interpersonales:** cuando la relación con los compañeros o profesores no es buena, genera un clima tenso y hostil en el ambiente escolar.
- **Progreso en la carrera:** la falta de perspectiva de ascenso profesional.
- **Inseguridad en la ejecución de tareas.** (Baccaro, 1994).

Algunos estresores comunes en la vida académica de los estudiantes incluyen: (Gaughran y cols 1997)

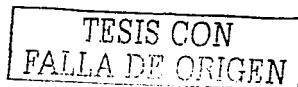
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- **Las grandes demandas académicas.**
- **Exámenes**
- **Enfrentar situaciones nuevas.**
- **Cambios en las relaciones familiares.**
- **Responsabilidades financieras.**
- **Cambios en la vida social.**
- **Contacto con nuevas personas o ideas.**
- **Prepararse para la vida después de la graduación**

Sin embargo no todos los estudiantes experimentan el mismo grado de estrés, ya que cada uno percibe el ambiente universitario de manera diferente. Para algunos, por ejemplo el hecho de ingresar a una escuela nueva y dejar a sus compañeros es en sí una fuente de estrés. Para otros, el ingresar a universidades alejadas del hogar también puede ser causa de estrés. Algunos estudiantes llegan a sentir miedo cuando están demasiados preocupados cuando se acerca un examen, entonces algunos optan por irse a los extremos: estudian hasta el agotamiento y llegan a fracasar en dicho examen, o se apresuran en terminar la prueba para huir del estrés (Ortega, 2000).

Ortega (2000), señaló que el 31% de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad, uno de los miedos que enfrentan en los primeros días es que se dan cuenta que ya no son los más brillantes de la clase. Un 22% indicó que desarrollar nuevas habilidades de estudio, se le había hecho difícil, y un 20% señaló que aprender a manejar su tiempo fue el mayor ajuste que tuvieron que hacer al llegar a la universidad

Como se observa, en el ámbito escolar se encuentran diversos estresores que afectan la vida académica de muchos estudiantes. De acuerdo a un estudio realizado por Rodríguez y Gutiérrez (2001) con estudiantes de medicina mencionan que aspectos como: la relación con los profesores, las presentaciones académicas orales, la relación con los pacientes, el enfrentamiento con la muerte y las enfermedades críticas, las evaluaciones escritas, la alta carga de estudio entre otros, son aspectos del orden académico, que


 TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

podieran comportarse como estresores, repercutiendo sobre el estado de salud mental de los estudiantes de medicina.

Mechanic en 1962 (citado en Lazarus y Folkman, 1991) realizó un estudio en estudiantes los cuales se preparaban para sus exámenes de doctorado observó que los estudiantes sintieron la primera oleada de ansiedad durante el primer año, mientras podían observar cómo los alumnos de segundo curso se preparaban para los exámenes de grado. La ansiedad se debía principalmente a la socialización del examen como función de lo observable que resultara para los alumnos más jóvenes el estrés experimentado por los que se preparaban para el examen y de los comunicados de la facultad sobre los exámenes que corroboraban su importancia. Sin embargo después de la exposición inicial a la situación y debido a las demandas de otros trabajos, el examen se hizo menos importante y la ansiedad disminuyó. Mechanic interrogó a los alumnos tres meses antes de sus propios exámenes de doctorado, cuando la situación era otra vez demasiado importante. Refirió que la ansiedad era de nuevo alta y que eran evidentes las estrategias de afrontamiento tanto vigilantes como paliativas. Durante los tres meses anteriores al examen: aumentaron las bromas y mientras los estudiantes tenían algún tipo de apoyo social y hablaban mucho de los exámenes, empezaron a evitar de forma específica a aquellas personas que aumentaban su ansiedad. Los dolores de estomago, los síntomas de disnea y la sensación general de cansancio se hicieron frecuentes y aparecieron también otros síntomas psicossomáticos. Aumentó el uso de tranquilizantes y somníferos.

Aproximadamente un mes antes de los exámenes, los modelos de afrontamiento para minimizar la importancia del acontecimiento se hicieron predominantes y se hacían ya poco comentarios sobre los síntomas físicos de respuesta al estrés.

Por último, el fin de semana antes del examen aparecieron importantes síntomas psicossomáticos. Algunos estudiantes enfermaron seriamente, probablemente debido en parte al aumento de la vulnerabilidad, resultado del agotamiento físico y mental que había acompañado a la preparación del examen y a su espera prolongada. Muchos estudiantes dijeron padecer dolor de estomago, crisis de ansiedad, aumento de la sintomatología dísneica y algunos refirieron erupción cutánea y alergias. El apetito y los hábitos alimentarios también se vieron afectados y algunos refirieron dificultad para dormir.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La mañana del examen la mayoría de los estudiantes dijeron sufrir de dolor de estómago; unos cuantos diarrea; y unos pocos dijeron que no habían tolerado el desayuno. La mayoría de los estudiantes manifestaron un considerable descenso de la ansiedad una vez empezado el primer examen.

Los estudiantes utilizaron numerosas estrategias de afrontamiento para controlar sus emociones durante los periodos previos a los exámenes, entre ellos la búsqueda de apoyo social, la evitación de las personas que aumentaba su ansiedad, el uso de fármacos, y argumentos tranquilizadores y la disminución de los niveles de ambición, entre otras. Sin embargo, a medida que los exámenes se fueron acercando, los efectos paliativos de estas estrategias desaparecieron. La percepción de amenaza aumentó de forma generalizada entre los estudiantes.

Con el tiempo por delante, el individuo puede reflexionar, sufrir o afligirse; también puede evitar el problema, pensar sobre él, actuar o intentar lograr su autocontrol. Cada uno de estos procesos de afrontamiento afectará a las evaluaciones posteriores y a las emociones acompañantes.

En otro estudio (Kohn y Frazer, 1986), identificaron eventos académicos que resultarían estresantes a los alumnos, determinando la magnitud relativa de cada ítem, se desarrolló una escala de estresores académicos. Con una muestra de 202 estudiantes, se produjo un inventario de 35 estresores; la severidad de cada uno de ellos se determinó mediante una escala de 1 a 1000. Los datos indicaron que las calificaciones finales, el trabajo excesivo, los exámenes y estudiar para los exámenes fueron los estresores más relevantes para los estudiantes.

En un estudio realizado en la FES Zaragoza UNAM, se identificaron y clasificaron los estresores reportados por un grupo de estudiantes de nivel superior, así como los modos de afrontamiento empleados ante ellos. Se entrevistaron 50 estudiantes hombres y mujeres con un rango de edad entre los 18 y 24 años, los cuales mencionaron cinco estresores relacionados con su actividad escolar señalando el principal y su forma de afrontamiento. Los resultados obtenidos indicaron que los exámenes (14%), la actitud de los profesores (14%) y el no entender las materias (10%) fueron los estresores más frecuentes. Para identificar los modos de afrontamiento, los estresores se clasificaron en no modificables, modificables y ambiguos. Los no modificables fueron los más frecuentes

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como: presentar exposiciones, actitud de los profesores y reprobar. Con base en esta clasificación se hizo un análisis de frecuencia de los modos de afrontamiento de acuerdo al foco, proceso, método y momento. Se observó que predominaron los modos de afrontamiento conductuales, aproximativos y anticipatorios. En cambio no hubo una diferencia en los orientados al problema y los orientados a la emoción. Con los resultados obtenidos fue evidente que la principal preocupación de los estudiantes es la actitud y relación con los profesores, seguida de la presentación de exámenes, la falta de tiempo para cubrir las actividades académicas y las presentaciones en clase (Rodríguez, Rojas y Soria, 2001).

Por otra parte, a pesar de que Lazarus y Folkman (1991) proponen que la evaluación de los estresores como modificables favorecen la utilización de un afrontamiento dirigido al problema y que los estresores no modificables se asociarían con un afrontamiento dirigido a la emoción, los resultados obtenidos en este estudio indicaron, de manera general que la naturaleza del estresor no es una condición suficiente para determinar la tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento específicas. Eso concuerda con la noción de que *el afrontamiento no es un estilo de respuesta sino un proceso constantemente cambiante y modificable* a medida que un individuo evalúa y reevalúa su relación con el entorno.

El estudio de Rodríguez et al., (2001) adoleció de un análisis respecto a los resultados adaptativos de las formas de afrontamiento utilizadas tanto en el corto como en el mediano plazos. De este modo, el presente estudio tuvo el propósito de replicar los hallazgos del trabajo anterior, así como de indagar los resultados adaptativos inmediatos y mediatos de las distintas estrategias de afrontamiento empleadas por una muestra de estudiantes universitarios frente a los estresores académicos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Planteamiento del problema

¿Existe asociación entre las fuentes de estrés y las formas de afrontamiento más utilizadas, con los resultados adaptativos en una muestra de estudiantes universitarios?

Objetivo General:

Establecer la relación entre las formas de afrontamiento y los resultados adaptativos ante estresores académicos en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de psicología.

Objetivos Particulares:

- 1.- Identificar y clasificar los estresores reportados por una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de psicología.
- 2.- Identificar la frecuencia con que se presentan los estresores.
- 3.- Identificar los modos de afrontamiento empleados ante los estresores.
- 4.- Identificar el resultado que la forma de afrontamiento utilizada tiene para el alumno (adaptativo y no adaptativo).

Método:

Sujetos:

Participaron 136 estudiantes de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, UNAM. Con edades de 18 a 28 años. De los cuales 99 fueron mujeres y 37 hombres. Con una media y una desviación estándar de las edades por género de: $X=21.36$; $DE=1.87$ para las mujeres y la $X=21.89$; $DE=2.01$ para los hombres. Para estimar el tamaño de muestra el marco muestral estuvo conformado por las listas oficiales de alumnos inscritos en los distintos semestres de la carrera al momento de realizar el estudio. La muestra se considera aleatoria debido a que primero se seleccionaron los alumnos de las listas oficiales y posteriormente se les invito a participar voluntariamente. El tamaño de la muestra se calculo mediante el programa EPIInfo2000 utilizando un nivel de confianza del 95%. Se aumento un 20% adicional de la "n" total para cubrir aquellos alumnos que no aceptaran participar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Criterios de inclusión:

- Alumnos oficialmente inscritos en la FES Zaragoza, en la carrera de Psicología periodo 2002-1.
- Hombres y/o mujeres con edades entre 18 a 28 años.
- Haber sido seleccionados mediante un muestreo aleatorio.
- Que aceptaran participar voluntariamente.

Criterios de no inclusión:

- Que estén cursando otra carrera simultánea.
- Que no pertenezcan a la licenciatura de psicología.
- Estudiantes de psicología externos a la FES Zaragoza.

Variables:

Con respecto a las variables el afrontamiento juega un doble rol, ya que con respecto al estresor el afrontamiento sería una variable dependiente, y con respecto al resultado sería una variable independiente. De acuerdo a esto suponemos que las variables se podrían definir de la siguiente forma:



Variable Independiente: Estresores académicos.

Afrontamiento.

Variable Dependiente: Resultados.

Instrumentos:

Se construyó un inventario de fuentes de estrés con base en los estresores reportados por Kohn y Frazer (1986) y por Rodríguez, Rojas y Soria (2001) El inventario obtiene información sobre los estresores más importantes, la frecuencia con la que se presentan,

el modo de afrontamiento que se utiliza ante ellos y los resultados adaptativos inmediatos y mediatos que se tienen ante el modo de afrontamiento que emplean los sujetos. El cuestionario está organizado en seis columnas. En la primera columna se presenta la lista completa de estresores. En la segunda columna se pide que se marquen los cinco estresores más importantes para cada estudiante enumerándolas jerárquicamente siendo la número 1 la más estresante así sucesivamente hasta la número 5 que será la menos estresante. En la tercer columna se pide que describan lo que hacen cuando se presenta (o enfrenta) cada una de las cinco situaciones que seleccionaron como las más estresantes. La cuarta columna es para especificar cual es el resultado que obtienen con el afrontamiento utilizado ante esas situaciones. En la quinta se anota si el problema o la situación se resuelve (1) por un corto tiempo o (2) por mucho tiempo. Y en la última columna se pide especificar la frecuencia con la que se presentan estos estresores calificando con (1) rara vez, (2) algunas veces, (3) frecuentemente y (4) muy frecuentemente (ver anexo).

Escenario: Salones de la carrera de psicología de campus I de la FES Zaragoza.

Definiciones Conceptuales

Afrontamiento:

Aquellos esfuerzos cognitivos 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 (Lazarus y Folkman, 1991).

Estrés:

El estrés es un proceso en el que participa una compleja red de variables que incluyen **factores propios de la situación** como la novedad, la impredecibilidad y la incertidumbre; **factores personales** como los compromisos, las creencias y la personalidad del sujeto; además de los **factores temporales** como la duración de la situación estresante, la disponibilidad de tiempo y el desconocimiento de la ocurrencia del

evento. En otras palabras, el estrés es un desajuste entre la persona y su entorno (Lazarus y Folkman, 1991).

Estresores:

Se refieren a los estímulos o situaciones que provocan una respuesta de estrés en la persona (SATSE, 2000).

Diseño:

Se utilizó un diseño descriptivo transversal. Este diseño tiene como objetivo indagar la prevalencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos, una o generalmente más variables y proporcionar su descripción. Además, este tipo de estudios presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinados momentos (Hernández -Sampieri, et al., 2000).

Procedimiento:

La aplicación del instrumento se realizó entre los meses de agosto y octubre.

La aplicación del instrumento fue de manera grupal (máximo 5, mínimo 3).

Después de solicitar su consentimiento para participar voluntariamente, a cada estudiante se le pidió que respondiera de forma individual el instrumento descrito (anexo 1).

Se les dieron 15 min. para contestar el instrumento

Las instrucciones se dieron verbalmente y por escrito, de igual forma se resolvieron dudas que hubo en algunos casos.

La instrucción fue la siguiente: Se está llevando a cabo un estudio sobre lo que les estresa a los estudiantes de psicología, para lo cual se hizo una selección al azar de los alumnos inscritos en la carrera, fueron seleccionados y quisieramos su consentimiento para contestar un cuestionario el cual no es un examen, no hay respuestas buenas ni malas y no tendrá repercusiones en su calificación. En el cual es muy importante que anoten su nombre, edad, género, semestre y si trabajan o no, posteriormente se presenta una serie de situaciones estresantes que los estudiantes reportaron en su vida académica. En la primer columna se presentan estas situaciones, en la segunda columna

selecciona cinco situaciones que te sean personalmente mas estresantes, enuméralas jerárquicamente siendo la número 1 la más estresante, número 2 menos estresante y así sucesivamente hasta la número 5, en la tercera columna describe que es lo que haces ante estas situaciones. En la cuarta columna describe el resultado que obtienes ante dicha situación. En la quinta columna describe si la situación se resolvió de acuerdo a lo que hiciste calificando con 1 si fue por corto tiempo o 2 si fue por mucho tiempo y, en la sexta columna se especifica la frecuencia con la que se presentan los estresores que seleccionaste calificando con 1 si es rara vez, 2 algunas veces, 3 frecuentemente y 4 muy frecuentemente.

PLAN DE ANÁLISIS

Se utilizó una muestra probabilística de estudiantes de la Carrera de Psicología. El marco muestral estuvo conformado por las listas oficiales de alumnos inscritos en el semestre inmediato anterior. Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó el programa EPIInfo 2000 y se tomó en cuenta la prevalencia del estresor que fue menos mencionado por los alumnos en un estudio previo (8.8%) con un nivel de confianza del 95% (Rodríguez, et al, 2001). La muestra se estimó proporcionalmente a la distribución por sexo, turno y semestre del marco muestral. El cálculo arrojó una $n=128$. Se estimó una frecuencia de no respuesta del 20%, la cual se añadió a la n total para cubrir aquellos alumnos que no aceptaran participar. De esta forma el tamaño de muestra final fue de 160 alumnos. De ellos, 5 no aceptaron participar y no se localizó a 19. La muestra final estuvo conformada por 136 participantes, ocho más que la muestra estimada originalmente.

La figura 1 muestra las distribuciones porcentuales de alumnos por semestre y género de las listas oficiales y de la muestra estudiada. Se puede ver que ambas distribuciones son semejantes. En la tabla 1, se observa la distribución de la muestra por semestre y género.

Figura 1. Distribución porcentual por semestre y género de la población de estudio y la muestra estudiada.

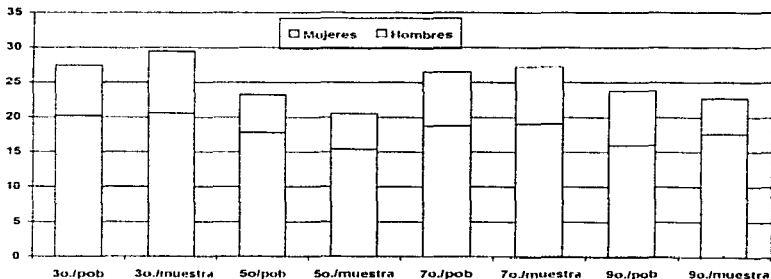


Tabla 1. Distribución porcentual por semestre y género de la muestra estudiada.

| SEMESTRE | | SEXO | | Total |
|----------|----------------|------------------------------|---------|--------|
| | | Mujeres | Hombres | |
| Tercero | N= | 28 | 12 | 40 |
| | % por SEMESTRE | 70.0% | 30.0% | 100.0% |
| | % por SEXO | 28.3% | 32.4% | |
| | % del Total | 20.6% | 8.8% | 29.4% |
| Quinto | N= | 21 | 7 | 28 |
| | % por SEMESTRE | 75.0% | 25.0% | 100.0% |
| | % por SEXO | 21.2% | 18.9% | |
| | % del Total | 15.4% | 5.1% | 20.6% |
| Septimo | N= | 26 | 11 | 37 |
| | % por SEMESTRE | 70.3% | 29.7% | 100.0% |
| | % por SEXO | 26.3% | 29.7% | |
| | % del Total | 19.1% | 8.1% | 27.2% |
| Noveno | N= | 24 | 7 | 31 |
| | % por SEMESTRE | 77.4% | 22.6% | 100.0% |
| | % por SEXO | 24.2% | 18.9% | |
| | % del Total | 17.6% | 5.1% | 22.8% |
| Total | N= | 99 | 37 | 136 |
| | % por SEXO | 100.0% | 100.0% | 100.0% |
| | % del Total | 72.8% | 27.2% | 100.0% |
| | | $\chi^2_{(3)}=0.68; p=0.878$ | | |

En primer lugar se hará una descripción sociodemográfica de la muestra estudiada. A continuación se describirán los estresores reportados. Se hará una descripción jerárquica de los estresores que fueron evaluados desde más estresantes hasta los menos perturbadores. Para estimar la importancia jerárquica de los estresores se calcularán sumas ponderadas de ellos con base en la importancia que la hubieran concedido los respondientes. Es decir, a los estresores identificados como los más importantes se les dará un valor de cinco, a los estresores identificados en segundo lugar de importancia se les dará un puntaje de cuatro y así sucesivamente hasta conceder un valor de uno a la situación estresante identificada como la menos relevante de las cinco seleccionadas. En todos los casos se hará una descripción y comparación por género.

Para el análisis de los modos de afrontamiento, las descripciones se clasificarán de acuerdo a las categorías propuestas por Rodríguez Marín (1995), *ie* de acuerdo al foco, al método, al proceso y al momento del afrontamiento.

Se harán análisis de frecuencia de las variables modo de afrontamiento y resultados adaptativos. Se estimarán las asociaciones entre tipo de estresor y modo de afrontamiento utilizado, así como entre modo de afrontamiento y resultados adaptativos.

mediante un análisis de chi-cuadrada, estratificando por sexo, semestre, turno y por la condición de sí el sujeto trabaja además de estudiar. En todos los casos de análisis inferencial se utilizará un criterio de significancia estadística de $p < 0.05$.

RESULTADOS

La muestra fue conformada por 136 alumnos de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de tercero, quinto, séptimo y noveno semestres. De los cuales 99 fueron mujeres y 37 hombres con un rango de edad de 18 a 28 años, la media (X) y la desviación estándar (DE) de las edades por género fueron, para el sexo femenino: $X=21.36$; $DE=1.87$, y para el sexo masculino: $X=21.89$; $DM 2.01$.

Mediante pruebas t para muestras independientes se compararon las edades promedio de hombres y mujeres por semestre. En ningún caso se observaron diferencias significativas (Tabla 2).

Tabla 2. Prueba t para muestras de la edad de la muestra por semestre y genero.

| | Hombres (n) | Mujeres (n) | |
|-------------|----------------|----------------|------------------|
| Edad | 21.89 (37) | 21.36 (99) | $t=1.43$; n.s. |
| semestre 3° | 21.00 (12) | 20.29 (28) | $t=-0.88$; n.s. |
| semestre 5° | 21.00 (7) | 20.67 (21) | $t=-0.59$; n.s. |
| semestre 7° | 22.64 (11) | 21.81 (26) | $t=-1.67$; n.s. |
| semestre 9° | 23.14 (7) | 22.75 (24) | $t=-0.74$; n.s. |

Se hizo un análisis mediante la prueba chi-cuadrada para indagar la asociación entre las variables trabaja (sí/no) y género. No se encontró una relación significativa. También se indagaron asociaciones entre las variables trabaja y turno, en este análisis tampoco se encontraron diferencias significativas (tabla 3)

Tabla 3. Análisis de chi cuadrada de las variable trabaja (sí/no) por género y turno escolar.

| | Trabaja | No trabaja |
|--------------------------|---------|------------|
| Hombres | 14 | 23 |
| Mujeres | 29 | 70 |
| $\chi^2=0.91$; $p=0.34$ | | |

| | | |
|------------|---------------|----------|
| Matutino | 24 | 61 |
| vespertino | 19 | 32 |
| | $\chi^2=1.19$ | $p=0.27$ |

La Tabla 4 presenta la distribución de los 42 estresores estudiados de acuerdo al grado de importancia concedida por los estudiantes. Se puede ver que las seis situaciones reportadas con mayor frecuencia fueron: Sobrecarga de trabajo, falta de tiempo, trabajos finales, presentar exámenes, presentar exposiciones y no entender materias.

Asimismo se observa que el estresor sobrecarga de trabajo fue el que los estudiantes mencionaron con mayor frecuencia y el de mayor importancia.

Tabla 4. Distribución de los 42 estresores estudiados de acuerdo al grado de importancia concedida por los estudiantes.

| Estresor | Jerarquía | | | | | Total* |
|-------------------------------------------|-----------|----|----|----|----|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. Sobrecarga de trabajo | 29 | 19 | 10 | 5 | 14 | 275 |
| 1. Presentar exámenes | 21 | 10 | 12 | 1 | 4 | 187 |
| 6. Falta de tiempo | 13 | 15 | 8 | 4 | 13 | 170 |
| 17. Trabajos finales | 9 | 11 | 12 | 16 | 3 | 160 |
| 2. No entender materias | 12 | 12 | 10 | 4 | 4 | 150 |
| 4. Presentar exposiciones | 9 | 11 | 9 | 6 | 9 | 137 |
| 8. Reprobar | 9 | 9 | 5 | 3 | 5 | 107 |
| 18. Hablar en clase | 4 | 7 | 6 | 6 | 6 | 84 |
| 9. Bajo rendimiento Escolar | 5 | 3 | 6 | 1 | 4 | 61 |
| 24. No estar preparado para las preguntas | 3 | 1 | 4 | 8 | 4 | 51 |
| 5. Incumplimiento de expectativas | 4 | 2 | 2 | 3 | 9 | 49 |
| 13. Tesis | 2 | 6 | 3 | 1 | 3 | 48 |
| 19. Estudiar para los exámenes | 0 | 4 | 4 | 3 | 5 | 39 |
| 7. Relación con los compañeros | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 38 |
| 34. Llegar tarde a clases | 0 | 2 | 4 | 6 | 5 | 37 |
| 15. Distancia escuela-casa | 2 | 2 | 1 | 6 | 3 | 36 |
| 11. Actitud y relación con los profesores | 1 | 1 | 2 | 6 | 4 | 31 |
| 32. Clases aburridas | 0 | 2 | 3 | 1 | 10 | 29 |
| 16. Cursar los últimos semestres | 0 | 2 | 4 | 2 | 4 | 28 |
| 40. Clases de discusión abierta | 0 | 2 | 3 | 3 | 4 | 27 |
| 12. Tramites burocráticos | 0 | 1 | 4 | 2 | 1 | 21 |
| 37. Salón ruidoso | 2 | 0 | 1 | 3 | 2 | 21 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| Estresor | Jerarquía | | | | | Total* |
|----------------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 21. Lecturas rápidas | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 20 |
| 23. Evaluaciones incompletas | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 20 |
| 38. Clases irrelevantes | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 20 |
| 28. Perder clases | 0 | 0 | 2 | 6 | 1 | 19 |
| 33. Abandonar tarde el salón | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 18 |
| 20. Esperar para los exámenes | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 16 |
| 31. Salón de clases caluroso | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 22. Olvidarse de los exámenes | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 11 |
| 26. Estudiar mal material | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 11 |
| 29. Comprar libros | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 11 |
| 39. Salón concurrido | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 9 |
| 35. No tener pluma o lápiz | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 10. Servicios recibidos | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 7 |
| 42. Calificar el trabajo del compañero | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| 27. Preguntas incorrectas en clase | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 41. Salón poco iluminado | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 14. Cambio de horario | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 30. Objetivos del curso inespecíficos | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 25. Aviso de un examen | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 36. Tomar notas en clase | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Los totales son datos ponderados. De acuerdo a la jerarquía del estresor el calificado como número 1 tiene un valor de 5, el elegido como número 2 tiene un valor de 4 y así sucesivamente.

Se hizo un análisis de frecuencia de los estresores por turno, los más mencionados en ambos turnos son: sobrecarga de trabajo, trabajos finales, presentar exposiciones y exámenes. Además, en el turno matutino se mencionan falta de tiempo y en el vespertino no entender materias. Ver tablas 5 y 6

Tabla 5 Distribución de los 42 estresores estudiados de acuerdo al grado de importancia que reportaron los alumnos del turno matutino.

| Estresor en el turno matutino | Jerarquía | | | | | Total* |
|-------------------------------|-----------|----|----|----|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. Sobrecarga de trabajo | 14 | 14 | 7 | 6 | 8 | 160 |
| 1. Presentar exámenes | 15 | 4 | 4 | 5 | 2 | 130 |
| 17. Trabajos finales | 6 | 6 | 11 | 12 | 2 | 113 |
| 6. Falta de tiempo | 9 | 10 | 4 | 3 | 8 | 111 |
| 4. Presentar exposiciones | 6 | 9 | 3 | 4 | 4 | 87 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| Estresor en el turno matutino | Jerarquia | | | | | Total* |
|-------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2. No entender materias | 6 | 3 | 5 | 6 | 2 | 71 |
| 8. Reprobar | 3 | 6 | 5 | 3 | 3 | 63 |
| 18. Hablar en clase | 3 | 6 | 5 | 2 | 5 | 63 |
| 5. Incumplimiento de expectativas | 4 | 1 | 2 | 2 | 8 | 42 |
| 9. Bajo rendimiento Escolar | 3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 42 |
| 24. No estar preparado para las preguntas | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 32 |
| 15. Distancia escuela-casa | 2 | 2 | 0 | 6 | 1 | 31 |
| 7. Relación con los compañeros | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 28 |
| 13. Tesis | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 27 |
| 19. Estudiar para los exámenes | 0 | 3 | 2 | 2 | 3 | 25 |
| 16. Cursar los últimos semestres | 0 | 2 | 3 | 0 | 4 | 21 |
| 23. Evaluaciones incompletas | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 20 |
| 32. Clases aburridas | 0 | 1 | 2 | 1 | 6 | 18 |
| 34. Llegar tarde a clases | 0 | 1 | 2 | 1 | 5 | 17 |
| 11. Actitud y relación con los profesores | 0 | 0 | 2 | 4 | 2 | 16 |
| 38. Clases irrelevantes | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 15 |
| 40. Clases de discusión abierta | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | 15 |
| 37. Salón ruidoso | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 13 |
| 12. Trámites burocráticos | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 12 |
| 33. Abandonar tarde el salón | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| 20. Esperar para los exámenes | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 11 |
| 28. Perder clases | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 10 |
| 39. Salón concurrido | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 9 |
| 26. Estudiar mal maternal | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| 29. Comprar libros | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| 35. No tener pluma o lápiz | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| 27. Preguntas incorrectas en clase | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 42. Calificar el trabajo del compañero | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 10. Servicios recibidos | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 41. Salón poco iluminado | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 14. Cambio de horario | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 22. Olvidarse de los exámenes | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 31. Salón de clases caluroso | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 21. Lecturas rápidas | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 30. Objetivos del curso inespecíficos | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 25. Aviso de un examen | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 36. Tomar notas en clase | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Los totales son datos ponderados. De acuerdo a la jerarquía del estresor el calificado como número 1 tiene un valor de 5, el elegido como número 2 tiene un valor de 4 y así sucesivamente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6. Distribución de los 42 estresores estudiados de acuerdo al grado de importancia concedida que reportaron los alumnos del turno vespertino.

| Estresor en el turno vespertino | Jerarquía | | | | | Total* |
|-------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. Sobrecarga de trabajo | 15 | 5 | 3 | 5 | 6 | 120 |
| 2. No entender materias | 6 | 9 | 5 | 4 | 2 | 91 |
| 1. Presentar exámenes | 3 | 6 | 8 | 1 | 2 | 67 |
| 4. Presentar exposiciones | 3 | 2 | 6 | 6 | 5 | 58 |
| 17. Trabajos finales | 3 | 5 | 1 | 4 | 1 | 47 |
| 6. Falta de tiempo | 1 | 5 | 4 | 1 | 5 | 44 |
| 7. Relación con los compañeros | 6 | 0 | 1 | 0 | 2 | 35 |
| 5. Incumplimiento de expectativas | 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 27 |
| 8. Reprobar | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 24 |
| 18. Hablar en clase | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 21 |
| 34. Llegar tarde a clases | 0 | 1 | 2 | 5 | 0 | 20 |
| 21. Lecturas rápidas | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 18 |
| 13. Tesis | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 16 |
| 24. No estar preparado para las preguntas | 1 | 0 | 0 | 5 | 1 | 16 |
| 12. Trámites burocráticos | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 14 |
| 19. Estudiar para los exámenes | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 14 |
| 31. Salón de clases caluroso | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| 40. Clases de discusión abierta | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 12 |
| 32. Clases aburridas | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 | 11 |
| 11. Actitud y relación con los profesores | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 10 |
| 9. Bajo rendimiento Escolar | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 9 |
| 28. Perder clases | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 9 |
| 10. Servicios recibidos | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 |
| 22. Olvidarse de los exámenes | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 37. Salón ruidoso | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| 16. Cursar los últimos semestres | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| 33. Abandonar tarde el salón | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| 15. Distancia escuela-casa | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 20. Esperar para los exámenes | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 38. Clases irrelevantes | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 29. Comprar libros | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 23. Evaluaciones incompletas | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 26. Estudiar mal maternal | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 42. Calificar el trabajo del compañero | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 35. No tener pluma o lápiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 14. Cambio de horario | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25. Aviso de un examen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27. Preguntas incorrectas en clase | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| Estresor en el turno vespertino | Jerarquia | | | | | Total* |
|---------------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 30. Objetivos del curso inespecificos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36. Tomar notas en clase | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39. Salón concurrido | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41. Salón poco iluminado | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Los totales son datos ponderados. De acuerdo a la jerarquia del estresor el calificado como número 1 tiene un valor de 5, el elegido como número 2 tiene un valor de 4 y así sucesivamente.

Las Tablas 7 y 8 presentan la distribución de los estresores reportados por las mujeres y los hombres de acuerdo al grado de importancia concedida. Los de mayor frecuencia para ambos sexos fueron: no entender materias, presentar exámenes y sobrecarga de trabajo. Las mujeres incluyen falta de tiempo trabajos finales y presentar exposiciones. Los hombres reprobado y bajo rendimiento escolar.

Tabla 7. distribución de los 42 estresores estudiados de acuerdo al grado de importancia concedida que reportaron las mujeres.

| Estresor mujeres | Jerarquia | | | | | Total* |
|-------------------------------------------|-----------|----|----|----|----|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. Sobrecarga de trabajo | 27 | 13 | 8 | 9 | 9 | 238 |
| 1. Presentar exámenes | 15 | 8 | 9 | 6 | 3 | 149 |
| 6. Falta de tiempo | 11 | 13 | 5 | 3 | 10 | 138 |
| 17. Trabajos finales | 6 | 8 | 12 | 13 | 2 | 126 |
| 4. Presentar exposiciones | 7 | 9 | 7 | 9 | 7 | 117 |
| 2. No entender materias | 6 | 9 | 8 | 7 | 4 | 108 |
| 8. Reprobar | 5 | 8 | 2 | 3 | 4 | 73 |
| 18. Hablar en clase | 4 | 5 | 3 | 5 | 6 | 65 |
| 9. Bajo rendimiento Escolar | 4 | 2 | 4 | 1 | 2 | 44 |
| 24. No estar preparado para las preguntas | 3 | 1 | 2 | 6 | 2 | 39 |
| 13. Tesis | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 34 |
| 5. Incumplimiento de expectativas | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 31 |
| 16. Cursar los últimos semestres | 0 | 2 | 4 | 2 | 4 | 28 |
| 7. Relación con los compañeros | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 26 |
| 34. Llegar tarde a clases | 0 | 1 | 4 | 3 | 4 | 26 |
| 40. Clases de discusión abierta | 0 | 2 | 3 | 3 | 3 | 26 |
| 19. Estudiar para los exámenes | 0 | 1 | 4 | 3 | 3 | 25 |
| 11. Actitud y relación con los profesores | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 23 |
| 15. Distancia escuela-casa | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 23 |
| 32. Clases aburridas | 0 | 1 | 2 | 0 | 8 | 18 |
| 21. Lecturas rapidas | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 12 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| Estresor mujeres | Jerarquía | | | | | Total* |
|----------------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 20. Esperar para los exámenes | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 11 |
| 29. Comprar libros | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 11 |
| 38. Clases irrelevantes | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 11 |
| 12. Trámites burocráticos | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 9 |
| 22. Olvidarse de los exámenes | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 9 |
| 33. Abandonar tarde el salón | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 |
| 37. Salón ruidoso | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| 23. Evaluaciones incompletas | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| 28. Perder clases | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| 31. Salón de clases caluroso | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| 10. Servicios recibidos | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 26. Estudiar mal material | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 |
| 14. Cambio de horario | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| 27. Preguntas incorrectas en clase | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 39. Salón concurrido | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 30. Objetivos del curso inespecíficos | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 42. Calificar el trabajo del compañero | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 25. Aviso de un examen | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 35. No tener pluma o lápiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 36. Tomar notas en clase | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41. Salón poco iluminado | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Los totales son datos ponderados. De acuerdo a la jerarquía del estresor el calificado como número 1 tiene un valor de 5, el elegido como número 2 tiene un valor de 4 y así sucesivamente.

Tabla 8. Distribución de los 42 estresores estudiados de acuerdo al grado de importancia concedida que reportaron los hombres.

| Estresor hombres | Jerarquía | | | | | Total* |
|----------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2 No entender materias | 6 | 3 | 2 | 3 | 0 | 54 |
| 3 Sobrecarga de trabajo | 2 | 6 | 2 | 2 | 5 | 49 |
| 9 Bajo rendimiento Escolar | 1 | 9 | 2 | 0 | 2 | 49 |
| 1 Presentar exámenes | 6 | 2 | 3 | 0 | 1 | 48 |
| 8 Reprobar | 4 | 1 | 3 | 0 | 1 | 34 |
| 17 Trabajos finales | 3 | 3 | 0 | 3 | 1 | 34 |
| 6 Falta de tiempo | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 32 |
| 4 Presentar exposiciones | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 28 |
| 18 Hablar en clase | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 19 |
| 5 Incumplimiento de expectativas | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 18 |
| 13 Tesis | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| 19 Estudiar para los exámenes | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 14 |
| 15 Distancia escuela-casa | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 13 |
| 23 Evaluaciones incompletas | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 13 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| Estresor hombres | Jerarquía | | | | | Total* |
|-------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 37. Salón ruidoso | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 13 |
| 7. Relación con los compañeros | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 12 |
| 12. Tramites burocráticos | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 12 |
| 24. No estar preparado para las preguntas | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| 28. Perder clases | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 12 |
| 32. Clases aburridas | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 |
| 34. Llegar tarde a clases | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 11 |
| 33. Abandonar tarde el salón | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| 38. Clases irrelevantes | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 9 |
| 11. Actitud y relación con los profesores | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| 21. Lecturas rápidas | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 8 |
| 31. Salón de clases caluroso | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 |
| 26. Estudiar mal material | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| 35. No tener pluma o lápiz | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| 39. Salón concurrido | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| 20. Esperar para los exámenes | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 42. Calificar el trabajo del compañero | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 41. Salón poco iluminado | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| 10. Servicios recibidos | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| 22. Olvidarse de los exámenes | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 27. Preguntas incorrectas en clase | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 40. Clases de discusión abierta | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 14. Cambio de horario | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. cursar los últimos semestres | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25. Aviso de un examen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29. Comprar libros | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30. Objetivos del curso inespecíficos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36. Tomar notas en clase | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*Los totales son datos ponderados. De acuerdo a la jerarquía del estresor el calificado como número 1 tiene un valor de 5, el elegido como número 2 tiene un valor de 4 y así sucesivamente.

En la tabla 9 se presenta la distribución de los estresores por semestre que los alumnos de tercero, quinto, séptimo y noveno mencionaron como los cinco más importantes en su vida académica. Se observa que no existen estresores comunes en cada uno de los semestres como en las tablas por turno y género.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 9 Frecuencia reportada los estresores por semestre de acuerdo al grado de importancia concedida.

| Número de reactivo del estresor | Estresor Núm 1 por semestre | | | | | Estresor Núm 2 por semestre | | | | | Estresor Núm 3 por semestre | | | | | Estresor Núm 4 por semestre | | | | | Estresor Núm 5 por semestre | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|----|----|----|--------|-----------------------------|----|----|----|--------|-----------------------------|----|----|----|--------|-----------------------------|----|----|----|--------|-----------------------------|----|----|----|--------|
| | Semestre | | | | | Semestre | | | | | Semestre | | | | | Semestre | | | | | Semestre | | | | |
| | 3º | 5º | 7º | 9º | Total* | 3º | 5º | 7º | 9º | Total* | 3º | 5º | 7º | 9º | Total* | 3º | 5º | 7º | 9º | Total* | 3º | 5º | 7º | 9º | Total* |
| 1 Presentar exámenes | 5 | 7 | 3 | 6 | 105 | 4 | 1 | 5 | 0 | 40 | 4 | 1 | 6 | 1 | 36 | 1 | 2 | 2 | 1 | 12 | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| 2 No entender materias | 3 | 2 | 2 | 5 | 60 | 4 | 4 | 3 | 1 | 48 | 3 | 2 | 3 | 2 | 30 | 2 | 1 | 3 | 4 | 20 | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| 3 Sobre carga de trabajo | 9 | 6 | 10 | 4 | 145 | 8 | 3 | 4 | 4 | 76 | 3 | 3 | 0 | 4 | 30 | 4 | 2 | 4 | 1 | 22 | 4 | 3 | 4 | 3 | 14 |
| 4 exponer | 2 | 2 | 5 | 0 | 45 | 2 | 2 | 2 | 5 | 44 | 4 | 1 | 3 | 1 | 27 | 2 | 3 | 4 | 1 | 20 | 5 | 0 | 2 | 2 | 9 |
| 5 Falta de tiempo | 5 | 2 | 5 | 1 | 65 | 4 | 3 | 4 | 4 | 76 | 2 | 4 | 1 | 1 | 24 | 0 | 1 | 2 | 1 | 8 | 1 | 5 | 4 | 3 | 13 |
| 6 reprobar | 4 | 1 | 2 | 2 | 45 | 2 | 4 | 1 | 2 | 36 | 1 | 1 | 3 | 0 | 12 | 2 | 0 | 0 | 1 | 6 | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 7 Trabajos finales | 4 | 3 | 1 | 1 | 45 | 3 | 1 | 5 | 2 | 44 | 4 | 3 | 3 | 2 | 36 | 4 | 3 | 2 | 7 | 32 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |

* Los totales son datos ponderados. De acuerdo a la jerarquía del estresor el calificado como número 1 tiene un valor de 5, el elegido como número 2 tiene un valor de 4 y así sucesivamente.

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

En la tabla 10 se presentan algunos ejemplos de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos ante los estresores más frecuentes. Se muestran estrategias dirigidas al problemae, así como a la emoción.

Tabla 10. Se muestran ejemplos de estrategias de afrontamiento utilizadas antes los estresores más frecuentes.

| Estresor | Afrontamiento dirigido al problema: conductual- aproximativo-anticipatorio | Afrontamiento dirigido a la emoción de manera conductual | Afrontamiento dirigido a la emoción con estrategias cognitivas |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Sobrecarga de trabajo | Organizar el tiempo, pedir ayuda, jerarquizar trabajos, hacer cronogramas, adelantar trabajos | Relajarse, hacer ejercicio, escuchar música | |
| Presentar exámenes | Estudiar, buscar información | Relajarse, cantar, gntar, comer, fumar | pensar en otra cosa |
| Falta de tiempo | Organizar, imponer un horario | Llorar | |
| Trabajos finales | Trabajar más, desvelarse para terminar a tiempo el trabajo, pedir ayuda | Fumar, relajarse | |
| No entender matemáticas | Pedir ayuda, investigar, estudiar más, preguntar las dudas acerca de la materia, buscar información | No hacer nada | |

Con respecto al análisis de los modos de afrontamiento las descripciones se clasificaron de acuerdo a las categorías propuestas por Rodríguez Marín (1995), i.e. de acuerdo al foco, al método, al proceso y al momento. Después se realizó un análisis de frecuencias para la variable afrontamiento.

De acuerdo al foco, se observó que los estresores que los alumnos eligieron como los cinco más importantes, focalizaron su afrontamiento hacia el problema en un 80% (Tabla 11)

Tabla 11. Distribución de los modos de afrontamiento ante los cinco estresores con respecto al grado de importancia concedida por los estudiantes de acuerdo al foco.

| Jerarquía | FOCO | |
|------------|---------|----------|
| | Emoción | Problema |
| ESTRESOR 1 | 24 | 110 |
| ESTRESOR 2 | 30 | 106 |
| ESTRESOR 3 | 27 | 105 |
| ESTRESOR 4 | 22 | 110 |
| ESTRESOR 5 | 32 | 112 |

Se llevo a cabo un análisis de chi-cuadrada con los estresores que los alumnos reportaron como los 5 cinco más importantes en su vida académica y los modos de afrontamiento

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En la tabla 12 se muestra una asociación significativa entre el proceso conductual y el afrontamiento dirigido al problema; asimismo, cuando el proceso de afrontamiento empleado es cognoscitivo se observa una tendencia a dirigirse a la emoción.

Tabla 12. Análisis de chi-cuadrada de los cinco estresores con respecto al grado de importancia concedida por los estudiantes y del afrontamiento de acuerdo al foco y al proceso.

| Jerarquía | PROCESO | FOCO | | χ^2 (p) |
|------------|--------------|----------|---------|---------------|
| | | Problema | Emoción | |
| ESTRESOR 1 | Conductual | 102 | 13 | 24.07 (0.00)* |
| | Cognoscitivo | 8 | 11 | |
| ESTRESOR 2 | Conductual | 105 | 16 | 44.41 (0.00)* |
| | Cognoscitivo | 1 | 12 | |
| ESTRESOR 3 | Conductual | 105 | 16 | 46.66 (0.00)* |
| | Cognoscitivo | 0 | 11 | |
| ESTRESOR 4 | Conductual | 107 | 12 | 37.70 (0.00)* |
| | Cognoscitivo | 3 | 10 | |
| ESTRESOR 5 | Conductual | 109 | 16 | 21.43(0.00)* |
| | Cognoscitivo | 3 | 7 | |

*Estadísticamente significativos

En el análisis que se hizo de los estresores y las variables método y foco se encontraron asociaciones significativas. Se muestra que los alumnos cuando dirigen su afrontamiento al problema tienden aproximarse al estresor, y cuando se dirigen a la emoción tienden a ser pasivos (tabla 13).

Tabla 13. Análisis de chi-cuadrada de los cinco estresores con respecto al grado de importancia concedida por los estudiantes y los modos de afrontamiento de acuerdo al foco y al método.

| Jerarquía | MÉTODO | FOCO | | χ^2 (p) |
|------------|--------------|----------|---------|---------------|
| | | Problema | Emoción | |
| ESTRESOR 1 | Aproximativo | 105 | 8 | 73.72 (0.00)* |
| | Pasivo | 0 | 14 | |
| | Evitativo | 5 | 2 | |
| ESTRESOR 2 | Aproximativo | 98 | 13 | 53.91 (0.00)* |
| | Pasivo | 2 | 16 | |
| | Evitativo | 6 | 1 | |
| ESTRESOR 3 | Aproximativo | 97 | 11 | 52.66 (0.00)* |
| | Pasivo | 1 | 13 | |
| | Evitativo | 7 | 3 | |
| ESTRESOR 4 | Aproximativo | 104 | 6 | 66.51 (0.00)* |
| | Pasivo | 1 | 12 | |
| | Evitativo | 5 | 4 | |
| ESTRESOR 5 | Aproximativo | 103 | 14 | 35.22 (0.00)* |
| | Pasivo | 1 | 8 | |
| | Evitativo | 8 | 1 | |

*Estadísticamente significativos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el análisis que se llevó a cabo del afrontamiento de acuerdo al momento y foco sólo se encontraron asociaciones significativas en los estresores 1 y 5; cuando los alumnos enfocaron su afrontamiento de manera anticipatoria se dirigieron al problema y restaurativa cuando fue a la emoción (tabla 14).

Tabla 14. Análisis de chi-cuadrada de los cinco estresores con respecto al grado de importancia concedida por los estudiantes y los modos de afrontamiento de acuerdo al foco y al momento.

| Jerarquía | MOMENTO | FOCO | | χ^2 (p) |
|------------|--------------|----------|---------|---------------|
| | | Problema | Emoción | |
| ESTRESOR 1 | Anticipativo | 75 | 6 | 24.79 (0.00)* |
| | Restaurador | 35 | 15 | |
| | Concurrente | 0 | 3 | |
| ESTRESOR 2 | Anticipativo | 67 | 13 | 4.30 (0.11) |
| | Restaurador | 37 | 14 | |
| | Concurrente | 2 | 2 | |
| ESTRESOR 3 | Anticipativo | 58 | 15 | 1.29 (0.52) |
| | Restaurador | 44 | 10 | |
| | Concurrente | 3 | 2 | |
| ESTRESOR 4 | Anticipativo | 58 | 8 | 1.96 (0.37) |
| | Restaurador | 48 | 13 | |
| | Concurrente | 4 | 1 | |
| ESTRESOR 5 | Anticipativo | 60 | 4 | 10.10 (0.00)* |
| | Restaurador | 45 | 16 | |
| | Concurrente | 7 | 3 | |

*Estadísticamente significativos

En la tabla 15 se observa que existe mayor probabilidad de que los alumnos que dirigen su afrontamiento al problema obtengan un resultado adaptativo, y cuando es dirigido a la emoción el resultado desadaptativo

Tabla 15. análisis de chi-cuadrada de los cinco estresores con respecto al grado de importancia concedida por los estudiantes y los modos de afrontamiento de acuerdo al foco y al resultado.

| Jerarquía | RESULTADO | FOCO | | χ^2 (p) | OR* | IC95% |
|------------|---------------|----------|---------|---------------|------|--------------|
| | | Problema | Emoción | | | |
| ESTRESOR 1 | Adaptativo | 78 | 9 | 9.65 (0.002)* | 4.06 | 1.47 – 11.56 |
| | Desadaptativo | 32 | 15 | | | |
| ESTRESOR 2 | Adaptativo | 79 | 8 | 22.65 (0.00)* | 7.97 | 2.91 – 23.05 |
| | Desadaptativo | 26 | 21 | | | |
| ESTRESOR 3 | Adaptativo | 73 | 13 | 4.32 (0.03)* | 2.45 | 0.94 – 6.35 |
| | Desadaptativo | 32 | 14 | | | |

TESIS CON
FALLA DE CENEN

| Jerarquía | RESULTADO | FOCO | | χ^2 (p) | OR* | IC95% |
|-----------|---------------|----------|---------|----------------|------|--------------|
| | | Problema | Emoción | | | |
| ESTRESOR4 | Adaptativo | 86 | 9 | 12.62 (0.000)* | 5.17 | 1.77 – 15.32 |
| | Desadaptativo | 24 | 13 | | | |
| ESTRESOR5 | Adaptativo | 82 | 9 | 10.09 (0.001)* | 4.25 | 1.51 – 12.25 |
| | Desadaptativo | 30 | 14 | | | |

El OR y los intervalos de confianza se obtuvieron con el programa Stata V. 7 (2000)

La tabla 16 muestra el análisis de la asociación entre momento y foco del afrontamiento. Cabe mencionar que en el análisis de los datos se observó que algunos alumnos no se anticipaban ante el estresor ni actuaban de manera restaurativa, de tal forma que el afrontamiento se llevaba a cabo en el momento que ocurría la situación por lo que se incluyó la categoría de afrontamiento concurrente. No se observó asociación alguna en los tres primeros estresores; sin embargo ante el estresor número 4 los alumnos que dirigieron su afrontamiento al problema tuvieron una duración del resultado por largo plazo, con respecto al estresor número 5 se observa lo contrario los que dirigieron su afrontamiento al problema tuvieron una duración del resultado del afrontamiento por corto plazo.

Tabla 16. análisis de chi-cuadrada de los cinco estresores con respecto al grado de importancia concedida por los estudiantes y los modos de afrontamiento de acuerdo al foco y a la duración.

| Jerarquía | DURACION | FOCO | | χ^2 (p) |
|------------|--------------|----------|---------|---------------|
| | | Problema | Emoción | |
| ESTRESOR1 | Corto tiempo | 66 | 12 | 0.81 (0.36) |
| | Mucho tiempo | 44 | 12 | |
| ESTRESOR 2 | Corto tiempo | 65 | 18 | 0.00 (0.94) |
| | Mucho tiempo | 41 | 11 | |
| ESTRESOR3 | Corto tiempo | 65 | 19 | 0.66 (0.41) |
| | Mucho tiempo | 40 | 8 | |
| ESTRESOR4 | Corto tiempo | 49 | 15 | 4.10 (0.043)* |
| | Mucho tiempo | 61 | 7 | |
| ESTRESOR5 | Corto tiempo | 64 | 19 | 5.22 (0.022)* |
| | Mucho tiempo | 48 | 4 | |

*Estadísticamente significativos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el análisis que se llevo a cabo del afrontamiento enfocado a la emoción y al problema por género no se encontraron asociaciones significativas.

El análisis de la asociación entre resultado del afrontamiento (adaptativo vs desadaptativo) y duración del efecto (corto plazo vs largo plazo) no mostró una asociación significativa ($\chi^2=0.74$; $p=0.38$).

En el análisis de los modos de afrontamiento por semestre de acuerdo al foco ($\chi^2=6.77$; $p=0.079$), proceso ($\chi^2=4.82$; $p=0.18$), método ($\chi^2=8.44$; $p=0.20$) y momento ($\chi^2=1.97$; $p=0.92$) no se observaron asociaciones significativas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito identificar las fuentes de estrés y los estilos de afrontamiento más comunes en una muestra de población universitaria.

En resumen, los principales resultados de este estudio fueron:

1. Las principales fuentes de estrés fueron: sobre carga de trabajo, falta de tiempo, presentar exámenes, presentar exposiciones y no entender materias.
2. Se observó que cuando los alumnos dirigieron su afrontamiento hacia el problema utilizaron predominantemente estrategias conductuales de una manera aproximativa y anticipatoria, también se observó una asociación significativa entre un afrontamiento orientado al problema y el logro de resultados adaptativos.
3. La duración del resultado del afrontamiento, no mostró asociación alguna con una forma específica de afrontar las situaciones.

Estos datos coinciden en parte con un estudio exploratorio realizado por Rodríguez et al (2001), el cual se llevó a cabo en una muestra no probabilística de estudiantes universitarios de diferentes carreras (Medicina, odontología, psicología, química y QFB), en el que reportaron: sobrecarga de trabajo, falta de tiempo, presentar exámenes y exposiciones, actitud y relación con los profesores. Por su parte, un estudio realizado por Rodríguez y Gutiérrez (2001) con estudiantes de medicina identificaron que la relación con los pacientes, el enfrentamiento con la muerte y las enfermedades críticas, así como la relación con los profesores, exámenes y la sobrecarga de trabajo son los estresores que más repercuten en la salud mental de los estudiantes. Las últimas dos situaciones que refiere este estudio coinciden con los mencionados dentro de los cinco estresores más importantes en la presente investigación. A su vez, Kohn y Frazer (1986) identificaron estresores académicos como sobrecarga de trabajo y exámenes además de las calificaciones finales y estudiar para los exámenes estos datos coinciden con el presente estudio sin embargo, no todos fueron reportados como los más importantes.

Una de las diferencias más importantes de esta investigación con respecto a otros estudios sobre afrontamiento y estresores académicos (e.g por Rodríguez et al, 2001; Rodríguez y Gutiérrez, 2001. Kohn y Frazer, 1986) fue el haber utilizado una muestra probabilística, además de la exploración estudio de los estilos de afrontamiento, así como

la clasificación de los mismos. Y el haber estudiado el estrés y el afrontamiento en conjunto y no por separado, incluido el resultado del afrontamiento lo que nos permite apreciar los resultados adaptativos del individuo bajo diferentes circunstancias.

Respecto a los estilos de afrontamiento se demuestra que los alumnos hombres y mujeres se dirigen al problema de una manera conductual, aproximativa, obteniendo resultados adaptativos. Tal como lo indican Lazarus y Folkman (1991) el afrontamiento dirigido al problema engloba un conjunto de estrategias más amplio que el dirigido a la emoción, ya que la resolución del problema implica un objetivo, un proceso analítico dirigido principalmente al entorno. Respecto al resultado del afrontamiento que obtienen los alumnos (adaptativo, desadaptativo) Holahan et al. (1996) menciona que las personas que afrontan de una manera aproximativa tienden a adaptarse mejor ante los estresores.

Con respecto a la clasificación del afrontamiento de acuerdo al momento en los resultados que se obtuvieron se observa que los alumnos se anticipan al estresor cuando dirigen su afrontamiento al problema y como indica Rodríguez Marín (1995) el afrontamiento anticipatorio implica conductas de solución de problema, que ayudaría a prepararse para el acontecimiento demandante.

En cuanto al análisis de la duración del resultado del afrontamiento (corto plazo/largo plazo), el dirigirse a la emoción o al problema no asegura en los alumnos la duración del resultado. Esto concuerda con la noción descrita por Lazarus y Folkman (1991), de que el afrontamiento no es un estilo de respuesta sino un proceso constantemente cambiante y modificable a medida que un individuo evalúa y reevalúa su relación con el entorno. Como se observa en el análisis que se llevo a cabo de acuerdo al foco y a la duración en donde el resultado fue ambiguo, en los estresores 1, 2 y 3 no se encontró ninguna asociación, a diferencia del estresor 4 en donde los alumnos que se dirigieron al problema obtuvieron un resultado por largo plazo y a la emoción por corto plazo, en el estresor 5 aquellos que dirigieron su afrontamiento al problema o a la emoción el resultado fue por corto tiempo.

Una de las ventajas más importantes de este estudio es el haber utilizado una muestra probabilística con lo cual se previene el riesgo de un sesgo de selección —frecuente cuando se realizan muestreos por conveniencia o por autoselección. Asimismo, se utilizó una muestra estratificada por semestre, género y turno. Otra de las ventajas fue la alta tasa de respuesta lo cual también reduce la posibilidad de un sesgo de selección

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto a las limitaciones de esta investigación es importante mencionar que para el instrumento diseñado no se llevó a cabo un análisis de confiabilidad, únicamente se realizó un piloteo, para corregir errores de presentación y comprensión de la prueba así como para maximizar su validez de contenido; la cual suponemos fue adecuada en virtud de que el instrumento incluyó situaciones reportadas previamente por los estudiantes de la misma institución en la que se realizó este estudio, así como situaciones incluidas en instrumentos desarrollados en otros estudios. Sin embargo, es deseable realizar el análisis formal para asegurar la validez del inventario.

Asimismo, los análisis realizados siguieron una metodología cuantitativa con la desventaja de omitir variaciones o precisiones narrativas e interpretativas que sólo es posible apreciar mediante una estrategia de análisis cualitativa. En este sentido, no se puede considerar a los estilos de afrontamiento como mejores o peores, se debe de tomar en consideración antes de ser evaluados, la situación en que se encuentra el sujeto, ya que el afrontamiento es un proceso que está sujeto al cambio dependiendo de demandas y conflictos específicos, por lo tanto, se debe entender que puede haber situaciones donde un estilo de afrontamiento resulte adaptativo, y situaciones donde no sea así.

Otra limitación fue el desconocer la frecuencia, magnitud o impacto de estresores extra-académicos —problemas económicos, personales, laborales, eventos vitales— que pudieran afectar a su vez la frecuencia o el impacto de los estresores académicos. Se sabe que un evento vital (por ej perder el empleo) da lugar a microestresores. Es deseable por lo tanto medir estos otros eventos e identificar las posibles interacciones que pudieran tener con los estresores escolares. También se desconoce la relación que los estresores, el afrontamiento y sus resultados guardan con uno de los amortiguadores del estrés: el apoyo social.

Cabe mencionar que los resultados encontrados en esta investigación podrían ser generalizados en los estudiantes de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, por lo que la validez externa se refiere sólo a esta población de estudio.

Además, de ayudar a los alumnos a identificar los estresores académicos de mayor frecuencia y al mismo tiempo proporcionarles estrategias de afrontamiento, así como abrir nuevas líneas para futuras investigaciones respecto a los índices de reprobación o deserción estudiantil ya sea ante ciertas materias o de la carrera. Los datos obtenidos en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

esta investigación serían útiles en investigaciones para diseñar y validar un instrumento que permita evaluar el estrés académico.

También, los datos obtenidos son útiles a psicólogos, pedagogos, profesores y en general al sistema escolarizado, así como a los mismos estudiantes. Se pueden diseñar programas para el manejo de los estresores.

Este estudio da pauta a que futuras investigaciones retomen el tema con las consideraciones aquí descritas y exploren el campo de información sobre estresores académicos y formas de afrontamiento en estudiantes. Tomando en cuenta que es importante utilizar una muestra probabilística para evitar un sesgo en la muestra, además se debería de tomar en cuenta el hacer un análisis de confiabilidad del instrumento. También es importante el considerar utilizar una metodología cualitativa con el fin de apreciar de un mejor modo las variaciones interpretativas de los individuos.

Además, tomar en cuenta otros estresores como es el nivel socioeconómico, y que posiblemente pudieran influir en los estresores académicos, haciéndolos más estresantes en sí mismos.

REFERENCIAS

- Aguayo, F. y Lama, J. (1998). Estrés ocupacional: una perspectiva ergonómica y su protección en el diseño organizacional. Boletín Digital FH. Disponible en <http://www.tid.es/presencia/boletin/bole18/art004.htm>
- Aldwin, C.M. (1994). Stress, coping, and development. Nueva York: Guilford Press.
- Avila, I. y Gutiérrez, J. (1998) Conducta tipo A y reactividad cardiovascular como factores de riesgo en hipertensión arterial en universitarios normotensos. FES Zaragoza, UNAM.
- Baccaro, A. (1994) Venciendo al estrés Como detectarlo y superarlo. Argentina. Lumen.
- Baum, A., Fleming, I., y Singer, J. E. (1983). Coping with technological disaster. Journal of Social Issues, 39, Pp. 117-138.
- Berzonsky, M. (1992). Identity style and coping strategies. Identity Processing orientations, 60 (4), Pp. 771-768.
- Carrión, A. (2000) Conocimiento y control del estrés. Disponible en <http://www.emprendedoras.com/wwwboard/messages/21.html>.
- Caja Costarricense de Seguro Social (1999). El estrés una enfermedad común. San José, Costarrica: CCSS. Departamento de relaciones públicas. Disponible en <http://hs.binasss.sa.cr/poblacion/estres.htm>
- Centro Financiero Gigante (2001) Efectos y sintomas del estrés. El Salvador. Disponible en <http://www.telemobil.com/canalsalud.php3?url=estress.txt>
- Chemali (2000) Autoayuda ,Qué es el estrés ? Los estresores Disponible en <http://www.pobladores.com/territorios/gente/AUTOAYUDA/pagina/2>.
- Crespo, M Cruzado, JA (1997) La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con muestra de estudiantes universitarios Análisis y Modificación de Conducta, 23, Pp 797-830
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 50, Pp 992-1003

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Folkman, S. Tedlie, M. J. (2000). Positive affect and the other side of coping. American Psychologist, 55 (6). Pp.647-654.
- Fontana, D. (1992). Control del estrés. México, Manual Moderno.
- Gaughran, F., sutton, A. J., y Lachman, M. (1997). Stress in medical students. Irish Medical Journal. Vol. 90 (5) agosto-septiembre.
- Gutiérrez, J. M. (1998). La promoción del eustrés. Psicología.COM(Online),2 (1), 38párrafos. Disponible en http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol2num1/art_3.htm (1febrero1998)
- HarperCollins, P. (1994). Collins Concise Diccionario Inglés-Español. Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P., (2000). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill.
- Holahan, C.; Moos, R. H. (1986). Personality, coping and family resources in stress resistance. A longitudinal analysis. Journal of Personality and Social Psychology. 51, Pp. 389-395.
- Holahan, C.; Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. Journal of Personality and Social Psychology. 52, Pp. 946-955.
- Holahan, C., Moos, R. H. (1990). Life stressors, resistance factors, and psychological health: An extension of the stress-resistance padigm. Journal of Personality and Social Psychology. 58 Pp. 909-917.
- Holahan, C.; Moos, R. y Schaefer, J. (1996) Coping, stress Resistanse, and growth: Conceptualizing adaptive Functioning. Journal of Personality and Social Psychology. 64, Pp 25-43.
- Kielco -,Glaser, J K Marucha, P T., Malarkey, W. B., Mercado, A. M. y Glaser, R. (1996). El estrés psicológico enlentece la cicatrización de las heridas. Lancet, 28, Pp. 188-191.
- Kohn, J y Frazer, G (1986) An academic stress scale identification and rated importance of academic stressors Psychological Reports. 59, Pp. 415-426.
- Latorre, P J y Benett M P (1994) Psicología de la Salud. Argentina, Lumen.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York. McGraw-Hill
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York, Springer.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. Journal of Abnormal Psychology, 95(2), Pp. 107-113.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognoscitivos. Barcelona, Roca.
- Leitschuh, G.A. (1999). How college students' physical health relates to coping. Psychological Report, 85, Pp. 220-226.
- Lopategui, E. (2000). Personal health: A multicultural approach. Eglewood, C. Omorton, Publishing Company. Disponible en <http://www.saludmed.com/bienestar/cap4/estres-D.html>.
- McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. Journal of Personality and Social Psychology, 76, Pp. 117-122.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T., Jr. (1986). Personality. Coping, and coping effectiveness in and adult sample. Journal of Personality, 54, Pp. 385-405.
- McCrae, R. R., y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of Personality, 60, Pp. 175-215.
- Milon, P., Green, C. J., y Meagher, R. V. (1982) The new psychodiagnostic tool for clients in rehabilitation settings: The MBHI. Rehabilitation Psychology, 27, Pp. 23-35.
- Ortega, Y. (2000) El estrés de los novatos. Univision Online. Disponible en <http://www.unidosaquí.com/content/es00590E58.html>.
- Pearlin, L. I., Lieberman, M. A., Menaghan, E. G., y Mullin, J. T. (1981). The stress process. Journal of Health and Social Behavior, 22, Pp. 337-3356.
- Pearlin, L. I., y Schooler, K. (1978) The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 19, 21-22
- Pierce, G. R., Sarason, I. G., y Sarason, B. R. (1996) Coping and social support. Handbook of Coping (pp 434-451) New York, Wiley
- Rodríguez Marín J (1995) Psicología social de la salud. Madrid, Síntesis.

Rodríguez, M. y Gutierrez, J (2001). Estresores académicos en estudiantes de medicina del Instituto de la Salud CES de Medellín, Colombia. Interpsiquis (2). Disponible en <http://www.psiquiatria.com>

Rodríguez, J., Rojas, M., y Soria, K., (2001). Estresores académicos en estudiantes universitarios y su forma de afrontamiento: un estudio exploratorio. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM México

Rubio, V.J., Hernández, J.M., Cózar, F. y Ulla, S. (1996). El estrés producido por exámenes y la respuesta inmunológica de hipersensibilidad retardada: determinación de la influencia de un programa de intervención sobre miedo a los exámenes en la reactividad cutánea. Revista de Psicología de la Salud, 8, Pp. 27-38.

Sandín, B. y Chorot, P., Santed, M. A. Y Jiménez, M. P. (1995). Trastornos psicósomáticos. En : Belloch, A., Sandín, B., y Ramos, F., (editores). Manual de Psicopatología Madrid: McGraw-Hill. Pp. 401-469

SATSE (2000). Guía Para la prevención de estrés. Disponible en <http://enfermeriaourense.com/estrés.html>

Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1993) On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. Psychological Science, 2, Pp 26-30

Smith, C.A (1991) The self, appraisal, and coping. Edited by Snyder, C.R. And Forsyth, D.R. Handbook of social an Clinical Psychology. Paramont: U.S.A.

Strack, S. y Feifel, H (1996) Age differences, coping, and the adult life span. In M. Zeidner y N. S. Endler (Eds). Handbook of Coping. Nueva York: Wiley. Pp. 485-501.

Stroebe, W. (2000). Stress and health Social Psychology and Health. Buckingham: Open University Press

Somerfield, M y McCrae, R (2000) Methodological, theoretical advances, and clinical applications stress and coping research American Psychologist, 55(6), Pp. 620-625.

Thompson, R. J., Hill, K M., Abrams, M R. Y Phillips, G. (1992). Stress, coping and psychological adjustment of adults with cicle cell disease. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60(3). Pp 433-440

Valdés, M y Flores, T (2000, 1985) Psicobiología del estrés. España, Martínez Roca.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Viñas, F., y Caparrós, B. y Masegú, C. (1999). Estrategias de afrontamiento y sintomatología somática autoinformada. XIV Reunión Anual de la Sociedad Catalana de Recerca y Teràpia del Comportament; El Masnou Barcelona.

Zeidner, M. y Saklofske, D. (1996) Adaptive and maladaptive Coping. En: M. Zeidner & N.S. Endler (eds). Handbook of Coping: Theory, Research, Applications. Nueva York: Wiley.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ANEXO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Inventario de Fuentes de Estrés y Estrategias de Afrontamiento en Estudiantes Universitarios

Nombre _____ Edad _____ Género _____ Semestre _____ Trabajos SI NO

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de situaciones estresantes que los estudiantes reportan en su vida académica. En la primera columna se presentan estas situaciones. En la segunda columna selecciona y marca 5 situaciones que te sean personalmente más estresantes, enumeradas jerárquicamente siendo la número 1 la más estresante, número 2 menos estresante y así sucesivamente hasta la número 5. En la tercera columna describe que es lo que haces ante estas situaciones. En la cuarta columna describe el resultado que obtienes ante dicha situación. En la quinta columna describe si la situación se resuelve de acuerdo a lo que haces, calificando con 1 si fue por un corto tiempo o 2 si fue por mucho tiempo y, en la sexta columna se especifica la frecuencia con la que se presentan los estresores que seleccionaste calificando con 1 si es rara vez, 2 algunas veces, 3 frecuentemente y 4 muy frecuentemente.

| Situación | Jerarquía (1)= más importante (5)= menos importante | ¿Qué haces cuando estás en esta situación? | ¿Qué resultado obtienes? | El problema o la situación se resuelve (1)= por un corto tiempo (2)= por mucho tiempo | Con que frecuencia se presenta el estresor (1)= rara vez (2)= algunas veces (3)= frecuentemente (4)=muy frecuentemente |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Presentar exámenes | | | | | |
| 2 - No entender materias | | | | | |
| 3 - Sobrecarga de trabajo | | | | | |
| 4 - Presentar exposiciones | | | | | |
| 5 - Incumplimiento de expectativas | | | | | |
| 6 - Falta de tiempo | | | | | |
| 7 - Relación con los compañeros | | | | | |
| 8 - Reprobar | | | | | |
| 9 - Bajo rendimiento Escolar | | | | | |
| 10 - Servicios recibidos | | | | | |

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

| Situación | Jerarquía (1)= más importante (5)= menos importante | ¿Qué haces cuando estas en esta situación? | ¿Qué resultado obtienes? | El problema o la situación se resuelve (1)= por un corto tiempo (2)= por mucho tiempo | Con que frecuencia se presenta el estresor (1)= para vez (2)= algunas veces (3)= frecuentemente (4)= muy frecuentemente |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 - Actitud y relación con los profesores | | | | | |
| 12 - Tramites burocraticos | | | | | |
| 13 - Tesis | | | | | |
| 14 - Cambio de horario | | | | | |
| 15 - Distancia escuela-casa | | | | | |
| 16 - Cursar los ultimos semestres | | | | | |
| 17 - Trabajos finales | | | | | |
| 18 - Hablar en clase | | | | | |
| 19 - Estudiar para los exámenes | | | | | |
| 20 - Esperar para los exámenes | | | | | |
| 21 - Lecturas rápidas | | | | | |
| 22 - Olvidarse de los exámenes | | | | | |
| 23 - Evaluaciones incompletas | | | | | |
| 24 - No estar preparado para las preguntas | | | | | |
| 25 - Aviso de un examen | | | | | |

TESIS CON
 FALLA DE COMPRENSION

| Situación | Jerarquia (1)= más importante (5)= menos importante | ¿Qué haces cuando estás en esta situación? | ¿Qué resultado obtienes? | El problema o la situación se resuelve (1)= por un corto tiempo (2)= por mucho tiempo | Con que frecuencia se presenta el estresor (1)= rara vez (2)= algunas veces (3)= frecuentemente (4)= muy frecuentemente |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26 - Estudiar mal maternal | | | | | |
| 27 - Preguntas incorrectas en clase | | | | | |
| 28 - Perder clases | | | | | |
| 29 - Comprar libros | | | | | |
| 30 - Objetivos del curso inespecíficos | | | | | |
| 31 - Salon de clases caluroso | | | | | |
| 32 - Clases aburridas | | | | | |
| 33 - Abandonar tarde el salon | | | | | |
| 34 - Llegar tarde a clases | | | | | |
| 35 - No tener pluma o lapiz | | | | | |
| 36 - Tomar notas en clase | | | | | |
| 37 - Salon ruidoso | | | | | |
| 38 - Clases irrelevantes | | | | | |
| 39 - Salon concurrido | | | | | |
| 40 - Clases de discusion abierta | | | | | |

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

63

| Situación | Jerarquia (1)= más importante (5)= menos importante | ¿Qué haces cuando estás en esta situación? | ¿Qué resultado obtienes? | El problema o la situación se resuelve (1)= por un corto tiempo (2)= por mucho tiempo | Con qué frecuencia se presenta el estresor (1)= rara vez (2)= algunas veces (3)= frecuentemente (4)= muy frecuentemente |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 41 - Salón poco iluminado | | | | | |
| 42 - Calificar el trabajo del compañero | | | | | |
| Otros | | | | | |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN