



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

NOMBRES:

Benítez Alabarrán Nancy
Moreno Molina Azucena

TES IS:

**“ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS EN ESTUDIANTES
DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM”
“UN ESTUDIO COMPARATIVO”**

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR: JORGE ALVAREZ M.

REVISORA: MARIAN GUTIÉRREZ L



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la H. H. Universidad Nacional Autónoma de México

Por abrirnos las puertas y apoyarnos a nuestro crecimiento personal, pero sobre todo profesional.

A la H. Facultad de Psicología

Por darnos la oportunidad de vivir experiencias inolvidables, llenas de conocimientos y aprendizajes.

A los H. Maestros

Por compartimos sus conocimientos, experiencias, consejos y sobre todo su apoyo en nuestra formación académica y personal. Por estar siempre presentes y contribuir a que seamos mejores como personas.

Al Lic. Jorge Álvarez

Nuestro director de tesis y un gran amigo, que nos ayudo en este largo camino, sin él hubiera sido difícil llegar a esta meta. Gracias por tus consejos, paciencia y sobre todo haber estado siempre ahí apoyándonos como el gran maestro y amigo que eres. ¡GRACIAS!

A la Dra. Mariana Gutiérrez

Por su apoyo en el desarrollo de este trabajo y por sus valiosas aportaciones para poder concluirlo de la mejor manera posible.

AGRADECIMIENTOS

AZUCENA

A mis padres Yolanda y Luis y a mis hermanos Violeta y Luis Antonio

Por todo su apoyo durante la carrera y desde siempre y sobre todo por todo el cariño, amor y comprensión que nunca han dejado de darme, sin ellos no hubiera logrado llegar al final.

Gracias por su confianza, su motivación y por ser mi inspiración.

A mis abuelitos Gabino, Toñita, Margarita y Vicente, que a pesar de que no estuvieron en esta etapa conmigo físicamente lo estuvieron en mi corazón.

A mis amigas Gabi, Ceci y Bety, por acompañarme a lo largo de la carrera y por haberme brindado su amistad.

Y sin duda también gracias a otra amiga Nancy, por compartir momentos agradables y este trabajo conmigo, por todo su apoyo y dedicación en verdad ¡GRACIAS!

Recuerda que sólo puedes elegir una de las cuatro opciones, rodando con un círculo o tachando el número de la opción que elegiste y de acuerdo al número de reactivo.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres

Yolanda y Amador porque gracias a su cariño y apoyo he llegado a realizar uno de los anhelos mas grandes de mi vida, fruto del inmenso apoyo, amor y confianza que en mi depositaron y con los cuales he logrado terminar mis estudios que constituyen el legado mas grande que pudiera recibir y por lo cual les viviré eternamente agradecida.

A mis hermanos

Irma, Amador, Daniel, Ruth, Jorge, Laura, Teresa, Velda, Jaime y a mi cuñado Salvador, porque estuvieron siempre presentes ya fuera lejos o cerca de mí, siempre estuvieron apoyándome incondicionalmente, por su cariño, comprensión y confianza que brindaron y sobre todo por ser mis hermanos a quienes tanto quiero y confío plenamente.

A mis amigos

Claudia, Ariadna, Irene, Mónica, Cecilia, Leonardo y Josué, ya que gracias a ustedes pase la mejor etapa de mi vida, por haberme brindado su amistad incondicional, por haber estado siempre presentes cada vez que yo los necesite en los buenos y en los malos momentos de mi vida, por el solo hecho de haber sido los mejores amigos que jamás haya tenido y que espero que lo sigamos siendo por mucho tiempo más. ¡GRACIAS!

A Azucena

Por el solo hecho de ser mi amiga, por haber querido realizar este trabajo conmigo, porque compartimos buenos y malos momentos durante todo este tiempo que nos conocemos y me apoyaste incondicionalmente. Y espero en verdad que aunque ya hayamos terminado esta etapa aún así sigamos siendo tan buenas amigas como hasta ahora. ¡GRACIAS!

INDICE

Resumen	1
Introducción	2
CAPITULO 1. ESTRÉS	5
Antecedentes históricos	6
Definición	7
Distrés y Eustrés	9
Efectos ante el estrés	10
Factores de riesgo ante el estrés	14
La Personalidad y el estrés	17
Formas de Estrés	19
CAPITULO 2. ESTILOS DE AFRONTAMIENTO	24
Modelos de Afrontamiento o Coping ante el estrés	27
Factores que facilitan o dificultan los mecanismos de enfrentamiento	31
Modos de afrontamiento	39
Estilos de afrontamiento	43
CAPÍTULO 3. ESTRÉS ACADÉMICO	45
Autoconcepto	48
Ambiente en el aula	49
Factores externos influyentes	51
Factores estresantes individuales	51
Estrés académico y sus diversas investigaciones	53

CAPITULO 4. TÉCNICAS DE RELAJACIÓN	58
El estrés puede ser controlado	59
La Relajación	60
Técnicas de relajación	62
Ejecución de las técnicas	69
Mitos sobre estrategias para reducir el estrés	72
CAPÍTULO 5. INVESTIGACIÓN	74
Planteamiento del problema	75
Metodología	76
Resultados	80
Discusión	89
Conclusión	92
Referencias	96
Anexos	104

RESUMEN

En el presente trabajo se realizó una investigación sobre Estilos de Afrontamiento ante el Estrés en estudiantes al inicio y final de la carrera de Psicología de la UNAM. En donde se les aplicó el cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman (1985), que consta de 66 preguntas y está dividido por seis escalas. Este instrumento fue aplicado a 200 alumnos de la facultad de la Facultad de Psicología, se tomaron 100 de primer semestre y otros 100 de noveno semestre. La aplicación de este cuestionario se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Facultad de Psicología. Esta investigación se realizó con la finalidad de saber si existen diferencias significativas entre los estudiantes al inicio y final de esta carrera en sus estilos de afrontamiento ante el estrés. Los resultados obtenidos en esta investigación, confirman la hipótesis nula, que dice que si existen diferencias significativas entre estos dos grupos. En donde se muestra que los de primer semestre utilizan más estilos de afrontamiento que los de noveno semestre, sin embargo, no porque los de primer semestre utilicen más estilos de afrontamiento, signifique que sean los más correctos, ya que a pesar de que los de noveno utilizan menos estilos de afrontamiento, solo utilizan los que mejor les pueden ayudar a solucionar el factor estresante.

INTRODUCCIÓN

A partir de su aparición en la tierra, el hombre tuvo que sobrevivir en ambientes que le eran amenazantes a su integridad por lo que su organismo desarrolló mecanismos adaptativos, estos cambios incluyeron alteraciones anatómo-fisiológicas basadas en la transformación de estructuras nerviosas y a modificaciones en su entorno a través del trabajo.

Desde hace tiempo las ciencias médicas, se han ocupado del fenómeno del estrés, debido al efecto que tiene sobre la salud del ser humano y a que está relacionado a una variedad de situaciones tales como esfuerzo, fatiga, dolor, temor e incluso el éxito. Sin embargo, es importante mencionar que aún hay cierta ambigüedad acerca del uso adecuado del término "estrés". Este término ha sido empleado para referirse a circunstancias ambientales que interfieren la actividad normal del organismo, de igual forma que a las respuestas fisiológicas y psicológicas del organismo ante sucesos particulares, o como denominación global del campo de estudio que examina los procesos por medio de los que se adaptan los organismos a los sucesos perturbadores. (Nava , 2001).

Continuamente oímos hablar de estrés y nosotros mismos decimos experimentarlo, pero cuando tratamos de explicar que es el estrés, la mayor parte de las veces solo mencionamos una serie de síntomas resultando nuestras definiciones por lo general subjetivas. El experimentar este "fenómeno" se debe a situaciones que se presentan en nuestras vidas o bien a cambios de rutina, a éstas les llamamos eventos estresantes, pero dichos eventos se nos presentan y no sabemos de que manera se presentan y como hacerles frente.

La palabra estrés proviene del griego *stromgere*; que significa provocar tensión (Skeat, 1958 citado en Cruz, 1998). En el idioma inglés se utilizó durante siglos para expresar sufrimientos o adversidad. El término estrés fue utilizado en el siglo XIV para expresar tensión, adversidad o aflicción (Lumsden, 1981 citado en Lazarus y Folkman, 1991).

En 1936 Selye, a quien frecuentemente se le llama "padre del concepto estrés", utilizó el término estrés definiendo con él un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo; reacción que llamo Síndrome General de Adaptación. El trabajo de Selye jugó un importante papel en la reciente expansión del interés por el estrés.

Somos concientes de que existe el estrés y de que se trata de algo serio, pero no lo conocemos lo suficiente (Witkin, 1985).

Existen muchos factores desencadenantes del estrés tales como: la crisis doméstica, falta de armonía marital, enfermedad de un familiar, dolor desgarrador por la muerte de un ser querido, así como ambientes en los que se

desarrolla como laboral, social, académico, etc. Para fines de este estudio nos centraremos en el estrés académico en estudiantes universitarios.

Desde los tiempos en los que el estudiante universitario era un "bien" escaso para las sociedades hasta los actuales en los que los aspirantes a licenciados proliferan, la institución universitaria ha recorrido un largo camino. El cambio de la universidad de "élite" (tanto social como institucional) a la universidad de "masas" ha introducido algunos elementos potencialmente provocadores de estrés. La exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones más bajos del sistema educativo no siempre ayudan a la adaptación natural del estudiante al ámbito universitario.

El estrés académico desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en periodo de aprendizaje experimenta tensión. A esta se le denomina estrés académico y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar (Orlandini, 1999).

Que los trastornos emocionales afectan el desempeño académico no es ninguna novedad para los profesores. Los alumnos que se sienten ansiosos, preocupados, deprimidos o enojados en ocasiones se ven atrapados y no atinan a dar respuestas aceptables ni a asimilar de manera eficiente la información, independientemente de su capacidad intelectual. Respecto a esta situación existen dos tipos de alumnos: aquellos cuya ansiedad anula su rendimiento y aquellos que son capaces de desempeñarse "bien" incluso bajo presión.

Para pertenecer al segundo grupo es necesario por lo menos aprender a relajarnos aun en situaciones conflictivas y a utilizar esas emociones en sentido positivo, es decir, aceptar el eustrés (estrés positivo) y no permitir que nos domine el distrés (estrés negativo). (Domínguez y cols., 2002).

Es sabido que, frente a eventos amenazantes y/o estresantes de la vida cotidiana, las personas responden de diferentes maneras. Estas diferentes respuestas cognitivas y comportamentales que los sujetos emplean para manejar y tolerar el estrés se conocen en el ámbito de la psicología como estrategias o estilos de coping.

La habilidad para manejar situaciones estresantes depende de los recursos disponibles de coping del sujeto. Estos recursos desempeñan un rol crucial en la relación estrés-salud-enfermedad y constituyen características estables del sujeto y del medio ambiente donde el sujeto funciona.

El concepto de estilos de afrontamiento ha jugado un papel importante en más de una línea de investigación de nuestra disciplina. De manera que a través del tiempo se ha descrito de diversas maneras.

De acuerdo con Monat y Lazarus en 1977 citado en Omar (1995), existen dos estrategias principales de coping o enfrentamiento del estrés, acciones directas

Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM. "UN ESTUDIO COMPARATIVO"

y acciones indirectas o paliativas. En el coping de acción directa, la persona emplea estrategias orientadas a solucionar el problema para cambiar la situación; en el coping paliativo, el sujeto regula sus propias reacciones personales sin solucionar el problema.

De esta manera la siguiente investigación se centra en los Estilos de Afrontamiento de los estudiantes Universitarios de inicio y final de la carrera. Para empezar se hablará un poco de los antecedentes del estrés, su definición y como afecta en las personas. Posteriormente se tratará el tema de los estilos de afrontamiento, su definición y sus tipos. Más adelante, se abarcará el estrés académico, como afecta y algunas investigaciones realizadas acerca del tema. Enseguida se mencionarán algunas técnicas para el manejo del estrés. Y por último la investigación realizada con respecto a este trabajo.

CAPÍTULO 1

ESTRÉS

ESTRÉS

1.1 ANTECEDENTES DEL ESTRÉS

La palabra estrés proviene del griego *stromgere*; que significa provocar tensión (Skeat, 1958 citado en Cruz, 1998). En el idioma inglés se utilizó durante siglos para expresar sufrimientos o adversidad.

El término estrés fue utilizado en el siglo XIV para expresar tensión, adversidad o aflicción (Lumsden, 1981 citado en Lazarus y Folkman, 1991).

El fisiólogo belga Fredericq (1855) expresó: "El ser vivo es de una manera tal que toda influencia perturbadora provoca por sí misma una actividad compensadora destinada a neutralizar o a poner remedio a esa perturbación".

El fisiólogo alemán Pfluger (1877) concretó la relación entre adaptación activa y estado estable y observó que: "el objetivo de toda necesidad de un ser vivo es igualmente el objetivo de satisfacción de esa necesidad" (Bensabat, 1994).

A finales del siglo XVIII Hocke utilizó la palabra en el contexto de la física, aunque este uso no se sistematizó hasta principios del siglo XIX.

Durante el siglo XIX el concepto de estrés fue concebido como antecedente de la pérdida de salud.

En 1932, Cannon consideró el estrés como una perturbación de la homeostasis ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de glucemia. Aunque utilizó el término un poco por casualidad, habló de que sus sujetos se hallaban "bajo estrés" y dio a entender que el grado de estrés podía ser medido.

En 1936 Selye, a quien frecuentemente se le llama "padre del concepto estrés", utilizó el término estrés definiendo con él un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo; reacción que llamó Síndrome General de Adaptación. El estrés no era una demanda ambiental (a la cual Selye llamó estímulo estresor), sino un grupo universal de reacciones orgánicas y de procesos originados como respuesta a tal demanda. El trabajo de Selye jugó un importante papel en la reciente expansión del interés por el estrés.

En 1940 y 1950, Harold G. Wolf escribió sobre el estrés y la enfermedad, y dio énfasis al estrés como un estado dinámico en el que se dirige la atención hacia la relación entre el organismo y el entorno, la interacción y el feedback. También señaló las consecuencias del estrés a nivel social mencionando que estas se refieren más a fenómenos grupales que individuales. Sin embargo, esto provocó un desacuerdo entre psicólogos y sociólogos sobre el concepto de estrés, debido a que la terminología utilizada para definirlo es caótica, siendo el estrés unas veces el estímulo y otras la respuesta; problema que además se presenta en otros campos.

En el Siglo XIX, el fisiólogo francés Claude Bernard (1978), demostró que una de las principales características de los seres vivos, reside en su poder de

mantener la estabilidad en su medio ambiente interno cualesquiera que sean las condiciones externas y las modificaciones que se produzcan en el ambiente externo. "La estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para una vida libre e independiente" (Bensabat, 1994).

1.2 DEFINICIÓN

Se sabe que la palabra estrés proviene del griego "strongere", que significa provocar tensión (Skeat, 1958 citado en Cruz, 1998) en el idioma inglés se utilizó durante siglos para expresar sufrimiento o adversidad, sin embargo, es difícil definir el estrés. Diversos teóricos utilizan este término de distintas maneras.

- ✦ Hans Selye lo definió como la respuesta inespecífica del organismo a toda exigencia hecha sobre él.
- ✦ Engel define el estrés como todo proceso originado tanto en el ambiente exterior como en el interior de la persona que implica un premio o exigencia sobre el organismo y cuya resolución o manejo requiere el esfuerzo de los mecanismos psicológicos de defensa, antes de que sea activado ningún otro sistema (Guillen, 2000).
- ✦ Thomas Colmes en su definición menciona el estrés como un acontecimiento – estímulo que requiere una adaptación por parte del individuo, que le exige de forma inusual o extra ordinaria, un cambio en su modo de vida habitual (Reeve, 1994).
- ✦ La OMS (Organización Mundial de la Salud) lo define como el conjunto de reacciones fisiológicas y psicológicas que preparan al organismo para la acción (OMS,1981 citado en Martínez y Morales, 1995).
- ✦ Lazarus y Folkman (1991, citado en Nava, 2001), lo definen como un proceso considerándolo una relación existente entre el individuo y el entorno, que es evaluada como amenazante o desbordante de sus recursos (capacidad de afrontamiento) y que pone en peligro su bienestar. Se pone mucho énfasis en los procesos cognitivos que intervienen entre las condiciones ambientales y la reactividad fisiológica.
- ✦ Papalia, 1997, define al estrés como, la respuesta fisiológica y psicológica del organismo ante las exigencias que se le hacen.
- ✦ En la medicina el estrés es entendido como un proceso físico, químico o emocional productor de una tensión que puede conducir a la enfermedad física. (<http://www.internitas.com/psico.htm>).
- ✦ Por estrés se entiende un patrón de respuestas psicológicas, conductuales y fisiológicas del individuo para el ambiente físico y social, que excede su habilidad para enfrentarse eficazmente, esto es

desempeñar actividades, llegando a metas y experimentando satisfacción (Cooper, 1988).

- ✦ El estrés es una cualidad percibida negativamente que surge como resultado de un enfrentamiento inadecuado con recursos del estrés y que tiene consecuencias negativas, salud / enfermedad tanto físicas como mentales (Edwards, 1988).
- ✦ El estrés es una discrepancia negativa entre el estado percibido de los individuos y el estado deseado, mientras que la presencia de esta discrepancia sea de importancia para el individuo (The Industrial Society Managing Strees, 1995).
- ✦ El estrés se refiere a cambios negativos en el comportamiento personal que resulta de un desequilibrio entre la presión y la habilidad actual de los individuos para enfrentarlo y poder manejarlo (Cranwel, 1995).

Reiteremos que es sin duda alguna, difícil dar una definición al concepto de estrés sin embargo como Trianes (2002) menciona son al menos 4 factores los que este implica:

1. Presencia de una situación o acontecimiento identificable.
2. Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.
3. Este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
4. Estos cambios, a su vez, perturban la adaptación de la persona.

Estos cuatro factores se incluyen en casi todas las definiciones del estrés. De hecho, con este término unas veces nos referimos a las circunstancias o acontecimientos (*estrés como estímulo*) que provocan el malestar que se experimenta (por ejemplo, exceso de trabajo, condiciones laborales difíciles, exigencias y cargas de responsabilidad, situaciones conflictivas que generan preocupación y malestar), y otras la expresión “ me siento muy estresado” hace referencia a la reacción que se experimenta frente a esas situaciones o acontecimientos que, en definitiva, se traduce en alteraciones del comportamiento, sentimientos, sensaciones desagradables que en ocasiones adquiere la forma de verdaderos problemas médicos o psicológicos (*estrés como respuesta*) (Trianes, 2002).

1.3 Distrés y Eustrés

Dentro del amplio concepto del estrés, se diferencian dos tipos:

Lazarus y Folkman (1986), sostienen que el estrés está determinado por la evaluación que el individuo hace de una interacción específica con el medio ambiente donde se desarrolla, por lo tanto, afirma que esta evaluación se determina por diversos factores que forman parte de la vida del individuo, como sus compromisos, creencias, debilidades y los recursos con los que cuenta. Por lo tanto, para entender cómo el estrés afecta psicosocialmente a un individuo, se debe tener conocimiento de la referencia de la mediación psicológica; es decir, de la evaluación cognitiva como la variable que media entre el individuo y su entorno.

Esta perspectiva psicosocial se considera como generadora de demandas estresantes para el individuo y de las formas como las encara.

Así mismo, la sociedad forma parte de las herramientas que el individuo emplea para prevenir el estrés. Eventos estresantes como el ruido, el confinamiento, pequeñas descargas eléctricas, discriminación arbitraria, burocracia e incrementos de trabajo pueden afectar al modo en que la gente lleva a cabo sus tareas; pueden afectar a las personas muy negativamente, cuando estas no son capaces de predecirlos ni controlarlos.

Eustrés es el sinónimo de estrés positivo, funciona como fuente de energía para llevar a cabo acciones, es decir, de alguna manera incrementa la motivación, pues la magnitud es tolerable y normal, provoca la respuesta productiva ante los requerimientos del ambiente. Bensabat (1994), menciona que la mayoría de las veces, las respuestas del organismo se hacen en armonía, con la mayor naturalidad y sin consecuencias, ya que están adaptadas a las normas fisiológicas del sujeto. La alegría, el éxito, el amor, el afecto, el trabajo creador de un artesano o de un artista, un rato tranquilo de juego de cartas o una partida de tenis, una reunión agradable entre amigos; son otros tantos ejemplos de buen estrés, estimulantes, alentadores, fuente de bienestar, de felicidad o de equilibrio. Una invitación a bailar puede resultar embarazosa y ridícula para una persona o posibilidad de placer, de exhibición y galante para otra.

El distrés es el tipo de estrés negativo, ya que paraliza al individuo cuando este se registra en un nivel muy alto; en ocasiones puede finalizar en enfermedad. Las respuestas exigidas por una demanda intensa, prolongada y excesiva, superan las capacidades de resistencia y de adaptación del organismo. Bensabat (1994) menciona que este término se emplea para referirse a las situaciones en las que el organismo no dispone de recursos de dominio psicológico o biológico para enfrentar la amenaza o estímulo aversivo, con lo que se pone en peligro el equilibrio energético del organismo. La tristeza, la pena, el fracaso, las malas noticias, la enfermedad, las coacciones, la carencia de libertad, las frustraciones... son otros tantos casos del mal estrés, fuentes de desequilibrio, de alteraciones psicosomáticas y de enfermedades de adaptación.

1.4 EFECTOS ANTE EL ESTRÉS

1.4.1 Cognitivos

Cuando se está bajo los efectos del estrés, el pensamiento es muchas veces confuso, la memoria es a veces olvidadiza y la concentración sufre deterioros (Broadbent, Cooper, FitzGerald y Parkes, 1982). El estrés tienen el potencial de añadir a nuestro patrón de pensamiento normalmente organizado elementos de preocupación y auto-evaluaciones negativas (Sarason, 1977). Una explicación de cómo el estrés deteriora el funcionamiento cognitivo sería que limita el foco de atención del individuo (Easterbrook, 1959; Mandler, 1982). A medida que el estrés va en aumento, disminuye la atención a las exigencias de la tarea mientras que aumenta la atención auto-dirigida y dirigida a aspectos del ambiente no relacionados con la tarea. Pensamientos de fracaso, preocupación y duda, por ejemplo, ocupan la mente de la persona y compiten por la atención con los pensamientos sobre la tarea (Sarason, 1977). Una segunda explicación acerca de cómo el estrés deteriora el funcionamiento cognitivo es que afecta a la calidad en la toma de decisiones (Janis, 1982). La toma de decisiones racional implica la búsqueda activa de información relacionada con la decisión, una asimilación no sesgada de ese conocimiento y una cuidadosa evaluación de todas las alternativas posibles (Manis, 1982). Bajo es estrés, sin embargo, las personas que han de tomar una decisión tienden a organizar la información relevante de forma pobre, a dedicarle demasiado poco tiempo a la consideración de alternativas y a tomar decisiones antes de considerar todas las alternativas posibles (Keinan, 1987) (Nava, 2001).

El individuo al enfrentar constantemente una serie de exigencias externas que comienzan a elevarse más allá de sus posibilidades normales de manejo, desarrolla ciertas alteraciones como son:

- ⊕ Decremento del periodo de concentración y atención (mayor distracción).
- ⊕ Deterioro de la memoria a corto y a largo plazo así como dificultad para organizar y planificar proyectos complejos.
- ⊕ La velocidad de respuesta se vuelve impredecible.
- ⊕ Aumento de la frecuencia de errores (toma de decisiones incorrectas).
- ⊕ Deterioro en la capacidad de organización y planeación a largo plazo.
- ⊕ Aumento de los delirios y de los trastornos del pensamiento.
- ⊕ Se recurre constantemente a la fantasía, alejándose de las soluciones reales a los problemas.
- ⊕ Incapacidad para tomar decisiones de alto riesgo.
- ⊕ Olvidos frecuentes, hipersensibilidad a la crítica y bloqueo mental (Nava, 2001).

Uno de los problemas que causa el estrés en los estudiantes es su efecto en el aprendizaje.

Por su parte el eustrés moviliza la planeación y organización del individuo para realizar actividades o tareas dentro de lo establecido, al igual que la creatividad en la búsqueda de soluciones (Pineda, M. y Renteria, E., 2002).

1.4.2 Conductuales

El estrés en los comportamientos habituales como comer, fumar e ingerir alcohol, probablemente aumentan en su consumo y provocaran en el organismo, algún daño determinado.

Cuando se tiene el distrés los problemas probablemente se solucionan de manera superficial, hay mayor ausentismo, retardos.

También se pueden presentar conductas impulsivas como tics, morderse las uñas, sudoración.

Al presentarse el distrés se manifiesta agotamiento o malestares del organismo, que probablemente lleven a éste al agotamiento físico (cansancio) y psicológico que repercutirá en el desempeño de las actividades del sujeto (Pineda, M. y Renteria, E., 2002).

Existen consecuencias conductuales derivadas del estrés de carácter diverso, en donde la sobre tensión de las exigencias externas, pueden manifestarse así:

- ⊕ Aumentan los problemas del habla (tartamudez, lapsus linguae, vacilación).
- ⊕ Aumento del consumo de alimentos o disminución de estos (drogas o alcohol).
- ⊕ Ausentismo por causa de enfermedades reales o excusas inventadas; se incrementan los retardos, las faltas al trabajo se vuelven un problema para la persona.
- ⊕ Alteraciones de los patrones de sueño.
- ⊕ Disminución de los intereses y del entusiasmo en general.
- ⊕ "Se resuelven" los problemas a un nivel más superficial. Existe una tendencia a ignorar la nueva información.
- ⊕ Aparecen patrones de conducta excéntricos (manierismos extraños, exageraciones, indiferencia inapropiada, etc.).
- ⊕ Pueden aparecer amenazas de suicidio (Nava, 2001).

Respecto al eustrés, hay incremento de la motivación, y la energía para comportamientos activos y productivos (Pineda, M. y Renteria, E., 2002).

1.4.3 Emocionales

La interacción del individuo con el medio ambiente y sus semejantes, produce una serie de emociones.

Se manifiesta a través de sensaciones de ansiedad, irritabilidad, rabia, depresión y culpabilidad (Horowitz, Wilner, Kaltreid y Álvarez, 1980). La ansiedad y la depresión son las alteraciones emocionales más prevalentes, siendo la ansiedad una emoción anticipatoria y la depresión una emoción que se produce después del esfuerzo de afrontamiento. Parece ser que una consecuencia alteradora de los estresores en potencia es el malestar emocional – ansiedad, frustración y depresión (Reeve, 1994).

La percepción de un medio hostil, la frustración, la impotencia y el afrontamiento activo pero infructífero para poder controlar eficientemente el estímulo estresor, van formando en el individuo una serie de respuestas emocionales que agudizan los conflictos ya existentes en él, además que actúan como bloque para enfrentar otras condiciones ambientales adversas.

Entre los efectos emocionales más significativos desarrollados por el estrés, se pueden mencionar:

- ϕ Aumento de la tensión física y psicológica, disminuyendo la capacidad para relajarse, detener la preocupación y la ansiedad.
- ϕ Aparecen cambios en los rasgos de personalidad y se da un aumento de las hipocondrías (las personas pulcras y cuidadosas pueden volverse desaseadas y desordenadas, también comienzan a aparecer varias enfermedades sin causas justificables).
- ϕ Se intensifican los problemas de personalidad existentes (empeora la ansiedad, la hostilidad, la depresión, la impotencia, etc.
- ϕ Debilitamiento de las restricciones morales y emocionales.
- ϕ Se debilitan los códigos de conducta y el control de los impulsos sexuales (o pueden volverse exageradamente rígidos).
- ϕ Pérdida repentina de la autoestima y del interés general en asuntos diversos (Nava, 2001).

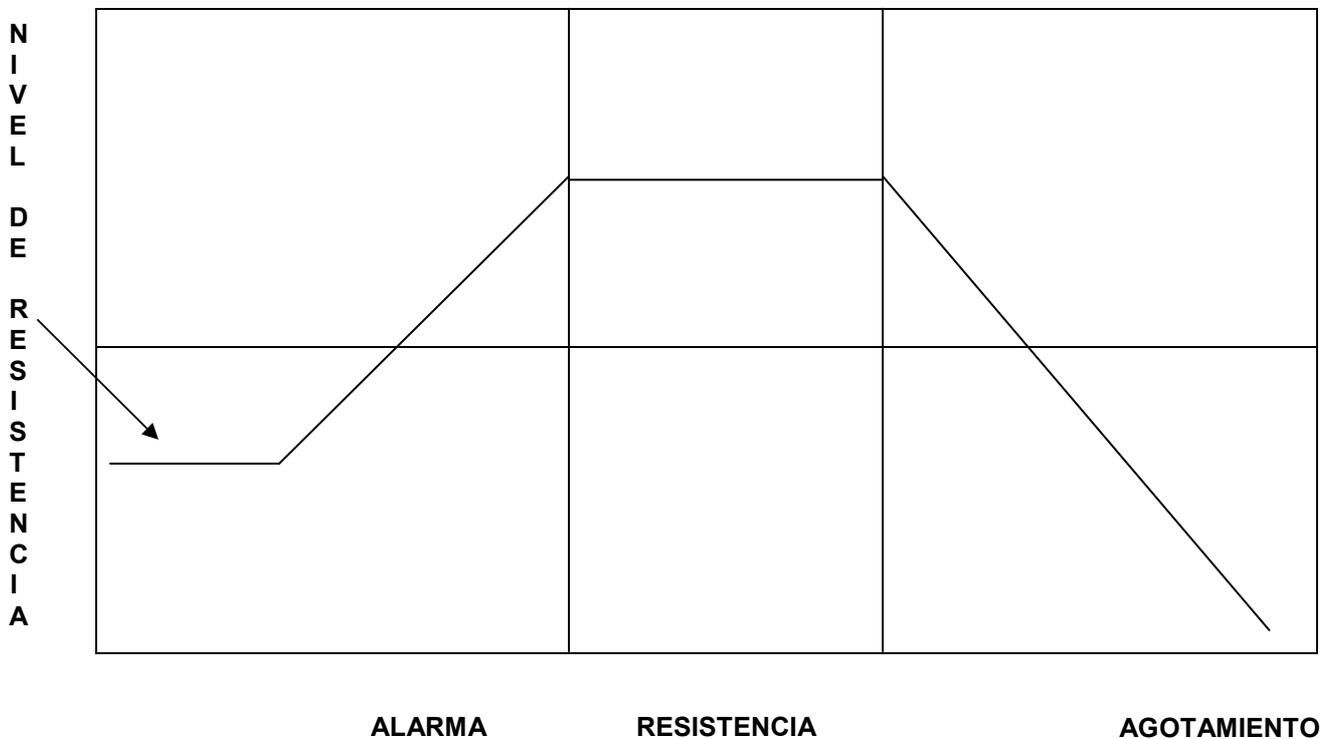
El eustrés impulsa y mantiene el estado anímico en niveles funcionales o evita que decaiga dicho estado (Pineda, M. y Rentería, E., 2002).

1.4.4 Fisiológicos

El estrés provoca la hiperactividad del sistema nervioso. Cuando la actividad simpática es sostenida, las hormonas y vísceras hiperactivas provocan la alteración fisiológica (Selye, 1956). Para explicar cómo el estrés prolongado produce cambios estructurales de los órganos internos, Selye propuso el siguiente modelo. De acuerdo con el modelo, existen tres fases en la reacción fisiológica de alteración. Primero, el cuerpo participa en una fase de "alarma". La fase de alarma es de activación simpática ya que la actividad del corazón, los pulmones y otros órganos aumentan su actividad. Normalmente, la

activación parasimpático se da después de retirado el estresor y el cuerpo se recupera de su reacción de alarma. Sin embargo, si el estresor continúa entonces el cuerpo entra en la segunda fase de actividad simpática llamada resistencia. Durante la fase de resistencia, el cuerpo coordina el output del SNS para satisfacer las exigencias del estresor. La fase de resistencia corporal indica que la persona no sólo esta sufriendo (reacción de alarma) sino que también está luchando por mantener un equilibrio homeostático. Si el estresor continua hasta el punto de que el SNS ya no pueda satisfacer las exigencias del estresor entonces el cuerpo entra en la fase final, conocida como la fase de agotamiento. Con el agotamiento, el cuerpo pierde su capacidad de resistencia y los órganos del cuerpo sufren daños (por sobrecarga). Si el estresor continua se puede producir el desfallecimiento o la muerte (Reeve, 1994).

Las tres fases del Síndrome de Adaptación General (SAG), descrito por Selye (1980).



El organismo experimenta estrés cuando los cambios fisiológicos se alteran o disminuyen, lo que afectara diversos órganos y sistemas que en un tiempo determinado pueden provocar enfermedades.

Tal es el caso del incremento de: catecolaminas y corticoesteroides sanguíneos, nivel de glucosa en la sangre, aceleración del ritmo cardiaco, resequedad en la boca, exudación, las pupilas se dilatan, problemas para respirar, escalofríos, nudo en la garganta, entumecimiento y escozor en los brazos y piernas, elevación de la presión sanguínea, que favorece los ataques cardiacos y el infarto.

El eustrés incrementa la adrenalina en la circulación con lo que se facilita el surgimiento de fuerza y energía en situaciones peligrosas (Pineda, M. y Renteria, E., 2002).

1.4.5 Laborales

Las consecuencias que genera el estrés específicamente de tipo laboral, son en dos sentidos. En primer lugar afectan al individuo ya que el trabajo es su principal medio de subsistencia y de alguna manera tiene que desempeñarse satisfactoriamente para conservarlo y así obtener un salario que le permita cubrir sus necesidades básicas y, en segundo lugar afecta a las empresas porque el hecho de que el trabajador tenga padecimientos físicos provocados por el estrés implicará incapacidad y una baja productividad. Al respecto Vittorio (1996), menciona que el costo del estrés más preocupante es el presentismo, que puede entenderse como "estoy físicamente en el trabajo, pero mentalmente ausente", es decir, el empleado asiste al trabajo para cubrir un requisito, pero, se muestra distraído y no se concentra en su tarea, esto provoca también accidentes en el área laboral. Además esta distracción hace que el empleado pierda el control de la situación y se sienta incapaz de cumplir con las demandas que le exige su puesto. El estrés laboral "tiene dificultad para la salud de los trabajadores (reacciones cardiovasculares, gastrointestinales, alérgicas, respiratorias, mayores riesgos de accidentes y angustia emocional). Finalmente el estrés no puede ser concebido en términos meramente negativos ya que sus efectos varían y dependerán en gran medida de las diferencias individuales y marcan el destino evolutivo de los individuos. Por lo tanto, el plantear una propuesta para su prevención se deben tomar en cuenta estas diferencias, pero, principalmente, las condiciones en las que se desarrollan y la calidad de vida con que enfrenta su realidad física, psicológica y laboral (Segovia, 2002).

1.5 FACTORES DE RIESGO ANTE EL ESTRÉS

1.5.1 Condiciones Ambientales

Al considerar el estrés como un sistema multicasual no se pueden especificar las causas que lo provocan, sin embargo, existe un factor que lo determina en gran medida, este factor es el entorno social ya que proporciona al individuo las herramientas básicas para aprender, comportarse y enfrentar sus problemas, pero, principalmente a adaptarse a las exigencias de su entorno social. "La sociedad puede ser un medio por el que el individuo se adapta a la naturaleza, también puede ser una forma de configurar grupos y personas y es producto de aquellos individuos y grupos que la crean, influyen en ella y luchan por cambiarla. "(Lazarus y Folkman op. cit p.247). del mismo modo, Stora (1992) menciona que se consideran factores causantes de estrés las diferencias culturales, las condiciones sociales y económicas de una nueva sociedad y las presiones ejercidas para la asimilación ya que pueden aumentar la vulnerabilidad en poblaciones e individuos (Segovia, 2002).

Así mismo, deben ser consideradas como fuentes de estrés las condiciones ambientales a las que continuamente está expuesto el individuo. "Lazarus y Cohen (1977) (citado en Segovia, 2002), hablan de tres tipos de acontecimientos o condiciones Cambios mayores, que afectan a un gran número de personas, situados fuera de cualquier tipo de control y pueden ser prolongados, (por ej: desastres naturales); Cambios menores, que afectan a una sola persona o a unas pocas (por ej: un divorcio o una muerte); Ajetreos Diarios, que son aquellas pequeñas cosas que logran perturbarnos, pueden ser incluso las más importantes en el proceso de conservación de la salud (por ej: reñir con la esposa)" (Lazarus y Folkman, 1986, p.36). La forma en la que el individuo enfrenta las diferentes situaciones está, de alguna manera, mediatizada por su habilidad para establecer relaciones con la gente que le rodea, porque es en ésta relación donde aprende a interpretar su realidad, además su grupo de amigos puede ayudarlo a entender la situación que enfrenta y apoyarlo para encontrar una solución. Por lo tanto, si el individuo se siente solo y no cuenta con apoyo social tendrá dificultades para enfrentar el estrés.

El hombre como ser social debe evolucionar y responder a las demandas sociales de su grupo, para obtener un equilibrio y un bienestar, en este sentido, los recursos con los que cuente para lograrlo jugarán un papel importante. Buendía, V. Y Mira, J. (1993), refieren que los recursos vitales del sujeto pueden definirse como aquellos objetos, características personales, condiciones o energías que el individuo valora o que sirven para obtener tales objetos, por tanto, los recursos incluirían:

- φ Objetos o posesiones: valorados por alguna cualidad propia, por su escasez o un costo elevado.
- φ Condiciones: Su modo de vida o situación social.
- φ Características personales: Su fortaleza, dominio y autoestima (diferencias individuales).
- φ Energías: Como el tiempo, el dinero o la información, los cuales se valoran en la medida en que contribuyen a adquirir otros recursos.

El ambiente social y la forma en que el individuo perciba su papel en el medio en que se desenvuelve determinarán su modo de vida y, por consiguiente la interpretación de la realidad que vive y que le exige desempeñar un rol social determinado.

1.5.2 Diferencias individuales

Las causas del estrés son diversas y por lo tanto no se reducen a las condiciones ambientales, sino que dependen en gran medida de la valoración que el individuo hace de la situación, así como también de los procesos de afrontamiento, es decir, del grado y calidad de reacción ante ésta. En el proceso de afrontamiento intervienen de manera importante las diferencias individuales que constituyen el repertorio de respuestas del individuo, esto es, la forma de interactuar con los demás, de manejar un conflicto, a su vez moderan la relación entre los estresores y el estrés calificando la relación entre ambas variables como positivas o negativas según sea el caso.

Las diferencias individuales son categorizadas por su naturaleza en:

A. Demográficas / Conductuales donde destacan:

- φ Edad: Guarda relación con el estrés por el hecho de que la respuesta a un estresor requiere de la adaptación individual que se produce, en parte, por las experiencias de vida del individuo asociadas con la edad.
- φ Sexo: La relación sexo-estrés parece centrarse en los diferentes roles desempeñados por el hombre y la mujer. "Los ejemplos indican la creciente probabilidad del hombre de experimentar sobrecarga en su papel, en su búsqueda por promover y mantener la imagen que se espera de él, como realizador y proveedor de éxito, lo cual provoca un aumento en los conflictos intragrupales a medida que trata de hacer valer su liderazgo e influencia, y una mayor probabilidad de discrepancia en las metas de su carrera cuando deja de progresar con la rapidez que debe, para satisfacer sus aspiraciones y las de otros".
No obstante, Fontana (1992), refiere que el apego a un estereotipo sexual puede no ser tan intenso en la sociedad moderna, pero el proceso es muy lento y aún permita a los hombres dominar posiciones de poder en cualquier profesión. Esto produce tensión en ambos de la misma manera en que el cuerpo no se ha adaptado al hecho de que ya no necesita la conducta dominadora masculina en los diversos ámbitos del poder.
- φ Educación: En este sentido se hace referencia al nivel educativo ya que éste provoca que los individuos tengan experiencias de su vida con mayor movilidad social, así como con mayores exigencias. "en un estudio de factores sociales y psicológicos, asociados a la enfermedad, se descubrió que los índices de enfermedad ascendían en el estatus social, más allá de donde normalmente los ubica su nivel educativo"(Ivancevich y Mattenson op.cit. p.190). Las diferencias mencionadas anteriormente no son moderadores directos en sí mismos, sino más bien son factores que probablemente influyen de una manera importante en la vida de los individuos. "El sexo, la raza, el estado civil y la clase socioeconómica indican la posición del individuo en la sociedad. Tal información es de importancia capital puesto que los caminos por los que la experiencia del individuo se organiza y se estructura dependen del lugar que este sujeto ocupa dentro de un orden social" (Lazarus y Folkman, op.cit. p.261)

B. Cognoscitivo / Afectivas

- φ Locus de control: Se refiere a la percepción de los individuos sobre el grado en que el control de los estímulos externos reside dentro de ellos o esta fuera de ellos. Las personas que son internas se perciben a si mismas como poseedoras de un mayor control sobre los acontecimientos externos a diferencia de las personas externas. Más específicamente en relación con el estrés, el concepto de locus de control se refiere a la ubicación percibida del control de los estresores.

“En el grado en que el individuo cree tener el control o dominio de una situación, habrá menor probabilidad de que perciba la situación como amenazante o generadora de estrés, y a su vez de que tenga menos probabilidad de manifestar patrones adversos de reacción.

- φ Tolerancia a la ambigüedad: El papel de la ambigüedad es estresante porque el individuo no sabe con claridad qué es lo que está esperando, es decir, no sabe lo que va a suceder, lo que tiene que hacer lo que se espera de él.
- φ Autoestima: Los altos niveles de autoestima se encuentran asociados a una mayor confianza en la habilidad del individuo para manejar satisfactoriamente la situación. Inversamente, los bajos niveles pueden subrayar o facilitar la producción de estrés negativo. “Muller, (1956), realizó una investigación en la Universidad de Michigan, encontró relaciones negativas entre la sobrecarga cualitativa de rol y la autoestima, es decir, los empleados que informaron encontrarse insatisfechos consigo mismos, con su experiencia y habilidades (baja autoestima) también demostraron una alta sobrecarga cualitativa (la carencia de la experiencia necesaria para satisfacer la demanda de trabajo). Estas mismas percepciones de sobrecarga también estuvieron relacionadas con resultados negativos del estrés psicológico y fisiológico. Por lo tanto, la autoestima jugó un papel moderador en la relación estresor-estrés” Ivancevich y Matteson, op.cit.p199).
- φ Tipos de Personalidad: Se refiere básicamente a la forma particular de los individuos de reaccionar ante el estrés, a estas formas de reacción se les ha denominado Conductas Tipo A y Conducta Tipo B (Segovia, 2002).

1.6 LAS PERSONALIDADES Y EL ESTRÉS

1.6.1 Personalidad de tipo “A”:

En la década del sesenta Friedman y Rosenman trataron de clasificar las personalidades en relación con el estrés. Ellos llamaron personalidad de tipo “A” a la predisponerte a la enfermedad coronaria, que coincide con un temperamento colérico y con los caracteres que la psiquiatría define como obsesivos y paranoides.

Los individuos con este tipo de personalidad evidencian una presión o urgencia de tiempo, es decir, tratan de hacer más cosas en menos tiempo, y se esfuerzan por pensar y realizar varias tareas a la vez. Tienen tendencia a los sobrehorarios y al trabajo en el tiempo de reposo de los fines de semana, ya que padecen dificultades para disfrutar del ocio y para no obsesionarse con sus ocupaciones. Por ello, sufren de impedimentos para un buen reposo, para la relajación y la inactividad; y, cosa notable, cuando están descansando se sienten vagamente culpables de algo que no pueden determinar.

Las personalidades tipo A asumen que para asegurar una tarea deben realizarla ellas mismas porque desprecian las responsabilidades y competencias de sus subordinados. En general, se sienten insatisfechas tanto de sus jefes como de sus subalternos. Entonces, tienden a acumular tareas que se imponen

a sí mismas o petición de los demás (que de esta forma aseguran su cumplimiento). Además tienen afición por la perfección en los trabajos y un compromiso máximo como la empresa a la que pertenecen.

Por lo general, también son propensas a preocuparse por todo en demasía y no toleran el ocio de los demás. Estos sujetos se autoseleccionan para cargos y profesiones de gran estrés; tienen ambiciones excesivas; tendencias a la hostilidad y desconfianza en el otro; y perciben el entorno como opuesto a sus objetivos y amenazador de su autoestima.

La actitud predominante de las personalidades tipo A consiste en la acción, la tendencia a la dominación y la inclinación a competir. Son hiperactivas. Se mueven, caminan y hablan rápidamente, y son propensas al aumento de la tensión de la musculatura facial y de la mandíbula. Sin embargo, necesitan afirmarse permanentemente a través de logros personales y de cogniciones de control. En situaciones de estrés, tienen mayor respuesta de hipertensión arterial, un mayor estado de alertamiento cerebral, y mayor cantidad de lípidos sanguíneos y secreción de cortisol y catecolaminas que los sujetos de tipo B ante demandas semejantes.

La personalidad de tipo A resulta predispuesta a la enfermedad coronaria, a cefaleas de tensión, bruxismo, insomnio, fatiga patológica, desarreglos digestivos y carcinoma de mama. Además son grandes consumidores de tabaco y de café.

1.6.2 Personalidad de tipo "B":

Los individuos con personalidad tipo "B" presentan características opuestas a los de tipo A. No tienen presión o urgencia de tiempo, no realizan más de una tarea a la vez, no se obligan o a sobrehorarios ni se exigen trabajos en el descanso del fin de semana. Son capaces de disfrutar el ocio y sólo piensan y se ocupan de sus tareas en horarios de trabajo. No sienten culpa cuando están relajados ni se muestran intolerantes al ocio o a la relajación de los demás.

Estos sujetos delegan sus tareas u obligan al otro a realizarlas, por lo que no las acumulan, como así tampoco lo hacen con cargos o responsabilidades que sobre carguen sus esquemas de trabajo-ocio. Son capaces de negarse a las demandas de los demás. Aspiran a un buen resultado de su trabajo sin exigencias perfeccionistas, ya que no se preocupan por sus tareas más allá de lo necesario. Se comprometen, pero sin esclavizarse, con las empresas u organizaciones.

Por lo general asumen las tareas con eficacia, las personalidades tipo B no se autoseleccionan para cargos y profesiones de gran estrés; no son ambiciosas en demasía ni exageradamente competitivas. Tampoco necesitan afirmarse mediante el éxito permanente ni por cogniciones de control del ambiente. No suelen ser hostiles ni desconfiadas más allá de lo necesario, ya que no son personalidades que se sientan amenazadas ni desafiadas en su autoestima.

Este tipo de personalidad no presentan hiperactividad motora y tienen menor reactividad fisiológica y cardiocirculatoria ante situaciones de estrés que las personalidades tipo A. Sin embargo, cabe aclarar que las personalidades de tipo B están motivadas y realizan sus tareas con competencia, por lo que deben ser distinguidas de los trabajadores alienados, no comprometidos, holgazanes, desinteresados y despreocupados, que incumplen sus obligaciones o rechazan el trabajo.

A parte de los factores genéticos y neurobiológicos que determinan el carácter los rasgos de tipo A o B son formados y propiciados en instituciones como la familia, la escuela o la empresa. La combinación de una institución tipo A y un carácter A es la que provoca mayor cantidad de malestar y enfermedades por estrés. Por el contrario, las personas de tipo B en empresas B presentan mayor satisfacción y menos síntomas de estrés.

1.6.3 Personalidades Duras y Blandas de Kobasa

En relación con las fuerzas para enfrentar las contingencias ambientales, Kobasa y sus colaboradores describieron dos tipos de personalidades que denominaron "duras y blandas".

Las primeras se distinguen por encontrar las experiencias vitales interesantes y significativas, vivencian los cambios como sucesos normales que promueven su desarrollo como personas y en ellas predominan las actitudes de desafío sobre las de evitación. Las personalidades duras creen disponer de poder para controlar y modificar los hechos ambientales y resultan escasamente sensibles a las percepciones de derrota.

En cambio, las personalidades blandas encuentran la vida aburrida, amenazante, carente de significación. No se sienten capaces de modificar el ambiente a su favor, por lo que adoptan actitudes pasivas. Para este tipo de personalidad, la mejor vida es aquella en la que no ocurren variaciones. No es extraño que un sujeto con personalidad de tipo blanda se exprese mediante frases como "con los cambios insignificantes se me acaba el mundo", "me ahogo en un vaso de agua" o "dudo permanentemente entre si puedo o no puedo".

Kobasa y sus colaboradores refieren que los caracteres duros presentan menos enfermedades por estrés que otro tipo de personalidades.

1.7 FORMAS DE ESTRÉS

1.7.1 El estrés Amoroso y Marital

El amor desdichado es el psicotrauma más común como causa de ansiedad, depresión, violencia y suicidio. Nadie puede poner en duda que el enamoramiento, aunque representa una variedad de buen estrés, provoca perturbaciones en la mente y en el cuerpo. Resulta común que un sujeto que se enfrenta a su objeto de amor manifiéstese "mariposas en el corazón", temblor en la voz y los miembros, palpitaciones, aumento de la frecuencia

respiratoria, suspiros, lagrimeo y sudoración. La pasión también es capaz de hacer perder el sueño y el apetito.

El estrés sentimental ocurre por contingencias sexuales, matrimoniales, y por conflictos con la maternidad o la paternidad. Las personalidades ansiosas, inmaduras, fóbicas, dependientes, paranoides, histéricas y explosivas, parecen más vulnerables al estrés amoroso. Las formas enfermizas de amar provocan daño en uno o en los dos miembros de la pareja.

El sujeto responde al estrés romántico con ansiedad, depresión, crisis de ira, síntomas histéricos, desconfianza paranoide, desarreglos del apetito, del sueño o del sexo, trastornos psicosomáticos, como consumo de drogas, con violencia o con el suicidio. La enfermedad por el estrés sentimental tiene una evolución de meses o años; depende de que la relación mejore, que ocurra la separación o que el sujeto escoja a otra pareja. El tratamiento específico del estrés amoroso se aplica con la terapia marital o de la pareja.

1.7.2 El estrés familiar

Los estresores cuyos contenidos son las relaciones entre los padres, los hijos y otros parientes, representan los temas del estrés familiar. Son factores de vulnerabilidad la edad infantil, por ser el niño más dependiente y disponer de menores defensas psicológicas, y el sexo femenino, por los lazos especiales entre la madre y los hijos y por los conflictos del propio rol de la mujer. También representan factores de riesgo los retrasos mentales, los desarreglos de la personalidad, las enfermedades mentales o físicas, la dependencia económica o psicológica y la falta de red solidaria fuera de la familia. El rol familiar de "chivo expiatorio" o depositario de culpas y castigos es también factor de vulnerabilidad al estrés.

Los valores y mitos sociales propios de cada familia pueden crear o agravar ciertos sucesos desfavorables que ocurren en algún miembro del grupo. Algunas ideologías familiares resultan tremendamente nocivas.

En el mundo actual, que es tan cambiante, los valores se modifican en cada generación y originan discrepancias entre los principios de los abuelos, los padres, los hijos y los nietos. La familia suele padecerle estrés de las contingencias exteriores; pero también las anormalidades de su estructura y funcionamiento puede dañar a sus miembros desde adentro.

Pueden ser enfermantes tanto la familia nuclear incompleta porque falta el padre o la madre, como una estructura familiar con desarreglos de las jerarquías y la distribución del poder, desde un autoritarismo extremo que induce al sometimiento hasta el igualitarismo y el exceso de permisividad que originan un caos.

Si los sujetos son irresponsables de sus propias acciones y culpabilizan a otro familiar por sus fracasos y desventuras familiares; si los parientes presentan excesos o defectos en la autonomía o dependencia mutua; si se observa represión de las emociones entre los miembros de la familia; si se advierte un

estado de ánimo o "clima emocional" del grupo carente de alegría, humor, calidez, placer y optimismo, con preponderancia de ira, ansiedad, tristeza, cinismo y desesperanza, se está ante distintos cuadros de estrés familiar.

Cuando ocurren situaciones de estrés, los parientes son la primera red solidaria que debe amortiguar las consecuencias del impacto. Ellos defienden a la víctima proponiendo o facilitando los mecanismos de enfrentamiento a utilizar, o se asumen como guías o mediadores en la búsqueda de soluciones. El estrés familiar se manifiesta como depresión, ansiedad, enfermedades psicosomáticas, consumo de drogas, accidentes, suicidio y otras violencias como los síndromes del niño maltratado, de la mujer golpeada y, últimamente, de los padres golpeados. En el niño, este tipo de estrés se expresa como enfermedades psíquicas o somáticas, enanismo psicosocial, bajo rendimiento académico, consumo de drogas, conducta antisocial y suicidios.

En el estrés familiar ocurre lo que se le denomina "cadena de estrés interpersonal", que consiste en que el padre maltrata a la madre y la madre maltrata al niño. Este estrés se trata con intervenciones sociales, psicoterapia individual o de familia, drogas psicotrópicas y, en ocasiones, con hospitalización.

1.7.3 Estrés Académico

Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona ésta en un período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar. Por lo general ocurre por el inicio de la actividad escolar del niño, por inadaptación al régimen escolar, por haber cambiado de escuela o por abusos y actitudes dañinas de los maestros.

Las instituciones escolares pueden resultar nocivas y ser la causa del estrés académico. Cuando estas incorporan exceso de alumnado, se provoca inmanejabilidad y defectos en la atención de las necesidades particulares de cada colegial. Otros factores de malestar escolar ocurren cuando se dictan demasiadas normas y prohibiciones, se maneja una política autoritaria y con escasa participación de los alumnos en las decisiones administrativas; o cuando los programas tienen contenidos excesivos y se dan clases sin pausas para el reposo y la recuperación de la fatiga. Otras causas de estrés son el fracaso académico; no lograr ingresar a una carrera; que deba estudiarse durante el tiempo libre del adulto; por sobre carga curricular y ausencia de pausas entre clases, etc.

1.7.4 Estrés Ocupacional

Se denomina estrés ocupacional al malestar y a las enfermedades ocasionadas por las tareas y las instituciones donde se trabaja. Sucede por desocupación, por inseguridad en el contrato de trabajo, el inicio de una nueva actividad, o un cambio de cargo. También se origina por una defectuosa selección para el

puesto a desempeñar o por inadecuación al cargo; por roles ambiguos o conflictivos, por lejanía del lugar de trabajo; por sanciones, demociones o despidos; o por falta de reconocimiento moral. Tanto las promociones como la imposibilidad de ser promovidos; la escasa demanda de trabajo como las tareas monótonas y las que requieren un intenso esfuerzo intelectual o corporal, provocan este tipo de estrés. Sin embargo también existen otras situaciones que facilitan este tipo de estrés: los cambios de organización y de programación del trabajo; la presión de tiempo, la sobrecarga en la cantidad y calidad de las tareas, la ausencia de pausas y los sobrehorarios. Influyen también las condiciones físicas inadecuadas como: escasa iluminación, vibraciones, ruido exagerado, estrés térmico por exceso de frío o calor, carencia de confort y polución ambiental; la deficiencia de los materiales o en los equipos de trabajo; los riesgos por peligrosidad o demandas a la justicia como consecuencia de errores; los conflictos de ética profesional, el pago insuficiente y la jubilación. Finalmente, son factores importantes de estrés las relaciones interpersonales dentro de la empresa: los conflictos con jefes arrogantes, incapaces o abusivos; los celos profesionales y otros conflictos con trabajadores del mismo nivel o subordinados; los grupos de trabajo psicológicamente disfuncionales y los conflictos con los usuarios.

El estrés laboral se trata mediante educación en medidas antiestrés, con modificaciones en los valores y la organización de las instituciones, con profilaxis y curas en hoteles, con programas antiestrés, con psicoterapias – entre las que se incluyen los ejercicios de relajación – y la prescripción de drogas psicotrópicas tranquilizantes y favorecedoras del sueño.

1.7.5 Estrés económico

Los salarios o las pensiones insuficientes; los fracasos comerciales; la desproporción entre ingresos y gastos; los gastos extraordinarios; las deudas; la pobreza y la necesidad de asistencia social, son las principales situaciones que causan este tipo de estrés.

1.7.6 Estrés Social

Estos psicotraumas se originan por las malas relaciones interpersonales, el aislamiento social, el hacinamiento y el malestar por la aglomeración de personas, la opresión y la discriminación social de la mujer, y los conflictos étnicos, raciales, religiosos, sindicales o políticos. Este tipo de malestar sucede frecuentemente en las poblaciones de los barrios marginales, en la clase social baja, durante las crisis económicas de los gobiernos, cuando se desata violencia de Estado, por migraciones y exilios masivos, por carencia de derechos humanos y civiles, y por falta de libertad y de participación en el poder. El estrés social también ocurre durante la asimilación de un idioma extranjero y de una nueva cultura – o estrés de la aculturación -; de noticias “apocalípticas” generadas en los medios masivos de comunicación; de rumores inquietantes en la población; y del “contagio” u de ansiedad, ira o tristeza a partir de ciertos individuos de la comunidad.

CAPÍTULO 2

ESTILOS DE

AFRONTAMIENTO

ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

Es sabido que, frente a eventos amenazantes y/o estresantes de la vida cotidiana, las personas responden de diferentes maneras.

Estas diferentes respuestas cognitivas y comportamentales que los sujetos emplean para manejar y tolerar el estrés se conocen en el ámbito de la psicología como estrategias o estilos de coping.

La habilidad para manejar situaciones estresantes depende de los recursos disponibles de coping del sujeto. Estos recursos desempeñan un rol crucial en la relación estrés-salud-enfermedad y constituyen características estables del sujeto y del medio ambiente donde el sujeto funciona.

El concepto de estilos de afrontamiento ha jugado un papel importante en más de una línea de investigación de nuestra disciplina. De manera que a través del tiempo se ha descrito de diversas maneras.

Definiciones:

- Los estilos de afrontamiento son una organización psicológica conformada por diferentes medios empleados por la persona con propósitos adaptativos. No son una conducta unidimensional; por el contrario, funcionan en diferentes niveles y son afectadas por un conjunto de conductas, percepciones y cogniciones (Maslow, 1954).
- Murphy (1968) los precisa como "cualquier intento para dominar una situación nueva que puede ser potencialmente amenazante, frustrante, cambiante o gratificante".
- López (1999) los define como recursos internos, que consisten en la tendencia general de la persona de negociar con los eventos estresantes dentro de un camino en particular.

De acuerdo con Monat y Lazarus en 1977 citado en Omar (1995), existen dos estrategias principales de coping o enfrentamiento del estrés, acciones directas y acciones indirectas o paliativas. En el coping de acción directa, la persona emplea estrategias orientadas a solucionar el problema para cambiar la situación; en el coping paliativo, el sujeto regula sus propias reacciones personales sin solucionar el problema.

De manera adicional, Lazarus y Folkman (1986) manifiestan que el concepto de enfrentamiento encuentra sus raíces en dos clases de lectura:

La primera procede de la experimentación tradicional con animales que define este concepto como aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno. Este modelo está influido por las teorías de Darwin, de acuerdo a las cuales, la supervivencia del animal depende de su habilidad para aprender lo que es predecible y controlable en su entorno y así evitar o vencer a los agentes nocivos. La segunda, la teoría psicoanalítica del yo, define el enfrentamiento como un conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés. Esta teoría

incluye desde los procesos más organizados o maduros hasta los llamados de fragmentación o fracaso del yo.

Desde su perspectiva Lazarus et al. (1986), definen al enfrentamiento como aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, es decir, estresantes. Así, conceptualizan el enfrentamiento como "manejo de" y no como "dominio de", lo cual se traduce en minimizar, evitar, tolerar y/o aceptar las condiciones estresantes.

Los mismos autores han distinguido términos relacionados. En primera instancia, respecto al concepto esfuerzos de enfrentamiento, se podría pensar intuitivamente que enfrentar significa controlar, y en realidad se habla de los esfuerzos cognoscitivos o conductuales desarrollados para enfrentarse a una situación estresante. Un segundo término, conducta de enfrentamiento, refiere las condiciones personales que incluyen valores y creencias culturales interiorizadas. En tercer lugar, basándose en la Psicología del Yo, hablan de mecanismos, concibiendo una jerarquía de estrategias que van desde mecanismos primitivos que producen una distorsión de la realidad, hasta mecanismos evolucionados (Reyes, 2001).

De acuerdo a Pearlin y Schooler (1972), los estilos de afrontamiento o coping se refieren a las conductas que protegen a la gente de ser dañada psicológicamente por experiencias sociales problemáticas. Esta función de protección puede ser ejercida de tres maneras: 1) eliminando o modificando las condiciones, respuestas directas activas dirigidas a cambiar la fuente de estrés; 2) controlando perceptualmente el significado psicológico o el impacto de la experiencia, de manera que neutralice su carácter problemático; o 3) manteniendo las consecuencias emocionales de los problemas dentro de límites manejables para el individuo, por ejemplo con respuestas de resignación dirigidas a la aceptación del estresor.

Asimismo, distinguen tres tipos de recursos necesarios para el enfrentamiento: los recursos psicológicos que son características o conductas individuales, constituidos por facetas de la personalidad; los recursos sociales formados por las redes interpersonales; y las respuestas de enfrentamiento, que representan cosas que el individuo hace, sus esfuerzos concretos para responder a las exigencias ambientales dentro de los diferentes roles que juegan. El que un individuo disponga de un gran número de recursos no sólo significa que tiene una lata cantidad de ellos, sino que posee la habilidad para aplicarlos ante las diferentes clases de demandas.

Por su parte Terry (1991), presenta una versión alternativa de esta distinción de recursos:

RECURSOS PARA EL ENFRENTAMIENTO		
PERSONALES	Físicos	Salud y energía
	Psicológicos	Creencias positivas Condiciones personales
SOCIALES	Resolución de problemas Habilidades sociales Apoyo social Recursos materiales	
AMBIENTALES	Grado de amenaza Importancia	

Las condiciones personales incluyen valores y creencias culturales interiorizadas que prescriben ciertas formas de conducta (Díaz Guerrero, 1979), estas resultan importantes ya que, como ya se mencionó, el enfrentamiento también viene determinado por las coacciones que limitan la utilización de recursos disponibles.

Mechanic (1974), quien parte de una perspectiva socio-psicológica le adjudica tres funciones: afrontar las demandas sociales y del entorno, crear el grado de motivación necesaria para hacer frente a dichas demandas, y mantener un estado de equilibrio psicológico para poder dirigir la energía y los recursos a las demandas.

En 1993, Lazarus señala estrategias específicas de acuerdo a la situación: autocontrol y planteamiento de soluciones para las situaciones relativas al trabajo; estilos confrontativos y búsqueda de apoyo social para situaciones económicas; y el apoyo social y/o estilos de escape en problemas físicos.

Esto muestra que el enfrentamiento es altamente contextual, dado que para ser efectivo debe cambiar a través del tiempo y de las diferentes situaciones estresantes. Sin embargo, también se encuentran estrategias relativamente estables y que dependen substancialmente de la personalidad, como el pensar positivamente acerca de la situación (García, 2004).

Clasificación

En este punto, se encuentran las aportaciones de diversos autores, entre los cuales está a Meninger (1963), quien identifica cinco niveles:

- Estrategias para reducir la tensión causada por episodios cotidianos, incluyen autocontrol, buen humor, llanto, lamentarse, blasfemar, juramentos, retractarse, hablar y pensar.

- Estrategias de disociación (narcolepsia, amnesia, despersonalización), de displacer por agresión (aversión, prejuicio, fobias), sustitución de símbolos y modalidades para una descarga más hostil (compulsiones y rituales), y la situación de uno mismo o parte de uno mismo como un objeto de agresión desplazada. (auto restricción, humillación e intoxicación).
- Episodios explosivos, por ejemplo agresiones violentas, convulsiones y crisis de pánico.
- Incremento en la desorganización.
- Desintegración total del Yo.

Bajo el mismo enfoque psicodinámico, Vaillant (1977) propone una clasificación alternativa:

- Nivel de mecanismos psicóticos.
- Nivel de mecanismos inmaduros como la fantasía.
- Nivel de mecanismos neuróticos como la intelectualización.
- Mecanismos maduros como la sublimación.

Resaltando el tipo de respuesta, Tôrestad (1990), distingue tres tipos de estrategias de enfrentamiento:

- Las constructivas que refieren los esfuerzos para tratar el evento de manera directa.
- Las pasivas, relativas a situaciones emocionales donde no se hace nada para cambiar la situación.
- De escape, que incluyen conductas y actos cognoscitivos que sólo proveen una pausa breve al dolor.

La elección de un tipo u otro de estrategia se ve moldeada por los estresores cotidianos, y la utilización que se hace de ellos se refleja en áreas de la vida del individuo.

2.1 MODELOS DE AFRONTAMIENTO O COPING ANTE EL ESTRÉS

2.1.1 Modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus y Folkman

En 1978, Lazarus y Folkman presentan una pionera definición de *coping* como "el conjunto de esfuerzos, conductas o pensamientos, tendientes a manejar, tolerar, reducir o minimizar las demandas y conflictos sean internos o externos". Algo más tarde, en 1980, Lazarus y Folkman desarrollan un modelo explicativo a partir del que proveen las bases teóricas para verificar relaciones entre estresores, stress y efectos adaptativos.

El modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus y Folkman incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales del proceso de coping. Los estresores son definidos como transacciones o intercambios entre la persona y los particulares contextos ambientales que la persona percibe o evalúa como amenazantes. La persona es conceptualizada como un formador activo de sus

relaciones con el medio, en tanto que *coping* es conceptualizado como los cambios conductuales de la persona en respuesta a las demandas transaccionales. *Coping* también es visto como formando parte de un proceso vinculado a rasgos relativamente estáticos. Dentro de este modelo, el *coping* no es considerado necesariamente como un reductor apropiado del estrés ya que se refiere a cualquier intento que hace la persona para manejar una situación estresante. Lazarus y Folkman identifican dos métodos de *coping*: comportamental y cognitivo, y dos grandes categorías de estrategias de *coping*: enfocadas en el problema (o aproximación) y enfocadas en la emoción (o de evitación)

La evaluación cognitiva es el proceso mediante el cual una persona evalúa la importancia del encuentro con el medio ambiente y su bienestar (evaluación primaria) y considera las posibles respuestas de *coping* (evaluación secundaria) para orientar las demandas psicológicas y ambientales de tal encuentro. A través de la evaluación primaria, una persona determina si un evento es relevante o no a su bienestar y si las señales la benefician, amenazan, cambian o perjudican. En la evaluación secundaria, la persona determina que opciones y recursos de *coping* tiene disponibles en ese momento para manejar la situación.. situaciones que son evaluadas como amenazantes para el bienestar de una persona , son sobrevaluadas por otras como estresantes. *Coping* es el proceso que mediatiza las relaciones entre estrés y adaptación somática y psicológica, y el tipo de *coping* usado a menudo depende de la evaluación primaria. Cuando ocurren desajustes entre evaluación cognitiva y estrategias de *coping*, a menudo pueden interpretarse como el resultado de aprendizajes desadaptados.

El modelo enfatiza que el estrés no está solemnemente determinado por la naturaleza de un estímulo ambiental ni por las características de una persona sino por la interacción entre la evaluación que del estímulo hace la persona y las demandas de ese estímulo sobre el individuo. En este sentido, aportes previos ya sugerían que el control podría aumentar o disminuir el estrés dependiendo de la percepción que el individuo tenga sobre el control que puede ejercer en cada situación.

2.1.2 Modelo bidimensional de estrategias intrapsíquicas de Krohne

Krohne (1989) distingue dos tipos principales de estrategias de *coping*: vigilancia y evitación o prevención cognitiva.

La vigilancia se caracteriza por una aproximación y un procesamiento intensificado de los rasgos de información relevante. El propósito general del sujeto es ganar control y protegerse de la amenaza.

La evitación o prevención cognitiva es vista como una retirada (repliegue) de la información amenazante. El propósito general es reducir el *arousal* engendrado por la confrontación con un evento aversivo.

Ambos términos son usados para describir acciones y operaciones cognitivas relacionadas con el estrés actual, así como para indicar diferencias interindividuales en la inclinación disposicional hacia una cierta clase de estrategias. Se trata de un modelo determinado disposicionalmente que focaliza sobre aquellas estrategias que se orientan a cambiar la representación subjetiva de los elementos objetivos inherentes a una situación amenazante.

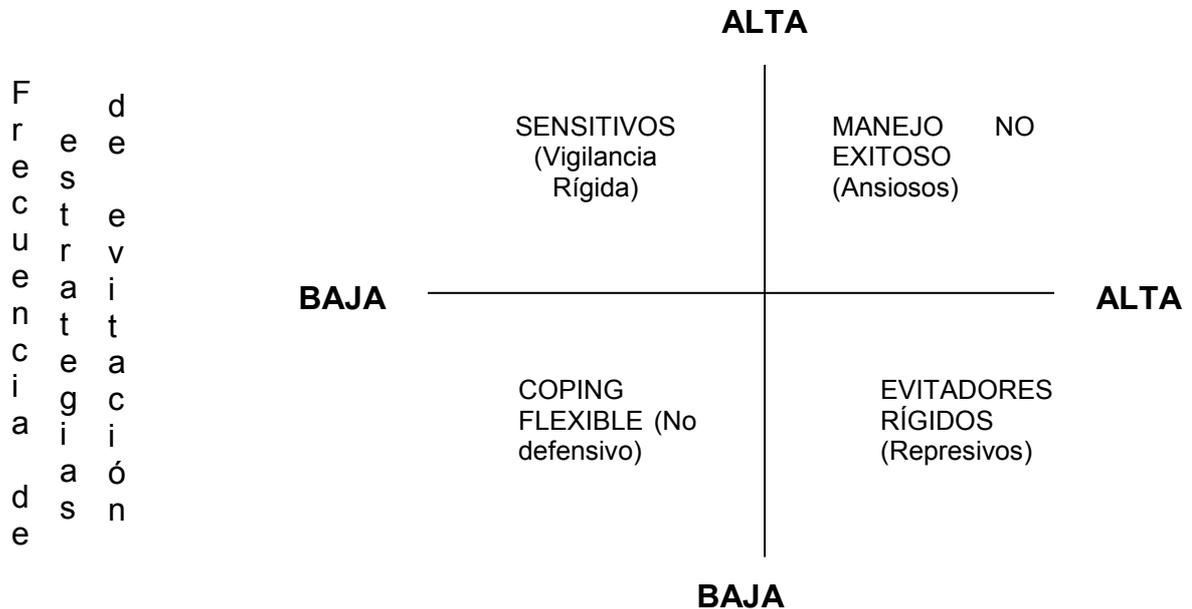
En la vida real, las reacciones individuales a la amenaza están organizadas generalmente como actos de coping complejos,. Tales estrategias presuponen el cambio de la representación subjetiva de elementos inherentes a una situación amenazante (búsqueda de información selectiva, despliegue de atención o reinterpretación). Estas clases comportamentales pueden ser combinadas dentro de estrategias de orden superior (superestrategias). Dos superestrategias son de central importancia: el intento de obtener información relacionada con un evento amenazante (vigilancia) y el de evitar información pertinente a la amenaza (prevención cognitiva). Se supone que estas dos superestrategias no están relacionadas en cuanto a la frecuencia con que son empleadas. En este sentido, el uso de estrategias de evitación cognitiva, en consecuencia, de acuerdo con la forma habitual de emplear una u otra clase de estrategia en situaciones amenazantes, las personas pueden ser distinguidas en: sensitivas (vigilancia rígida); represivas (prevención cognitiva rígida); ansiosas (coping inestable) y no defensivas (uso flexible de estrategias). Según la combinación de frecuencias de una y otra superestrategia de coping, los cuatro estilos de coping pueden definirse de la siguiente manera:

- φ Sensitivo: alta vigilancia, baja prevención cognitiva.
- φ Represivo: alta prevención cognitiva, baja vigilancia
- φ Ansioso: altos puntajes en ambas escalas
- φ No-defensivo: bajos puntajes en ambas dimensiones.

Dentro del marco del modelo Krohne (1989), los estilos disposicionales de "copiar" o "soportar" son definidos por una relación específica entre aspectos situacionales (fundamentalmente contrabilidad y predictibilidad) con conductas observables de *coping*. En este sentido, una persona no puede ser asignada al estilo de "sensitivo" simplemente porque muestra conductas vigilantes en una situación dada. Esto solo ocurre cuando la persona emplea estrategias vigilantes de manera consistente a través de situaciones con distintos grados de controlabilidad y predictibilidad y, al mismo tiempo, se abstiene de usar estrategias de evitación cognitiva (o prevención cognitiva). Para distinguir personas con estilos "represivos" se aplica el procedimiento inverso.

Personas con estilos de vigilancia rígida (sensitivos) se caracterizarían por prestar excesiva atención a la información amenazante. Las que emplean la prevención cognitiva (represivos) tenderían a prestar poca atención a las características amenazantes de la situación y el rasgo discriminativo sería el *arousal* emocional provocado por señales previas a la confrontación con un evento aversivo.

El modelo de Krohne se podría representar esquemáticamente de la siguiente manera:



2.1.3 Modelo multifactorial del control percibido de Bryant

El modelo de Bryant (1989) tiende a explicar las distintas formas en que personas evalúan su control sobre los eventos y los sentimientos referidos a experiencias positivas o negativas.

Se parte del supuesto de que los sujetos hace al menos cuatro tipos distintos de autoevaluaciones acerca de su habilidad para controlar: evitar los resultados negativos; soportar los resultados negativos; conseguir o lograr resultados positivos y gozar o disfrutar de los resultados positivos.

De los cuatro tipos de creencias de control, las de "evitación" y "obtención" aparecen fuertemente correlacionadas. Las relativas a "soportar" y "disfrutar" involucran diferentes conjuntos de estilos comportamentales y cognitivos. A su vez, las creencias de "evitar" y "soportar" parecerían estar más relacionadas con la apreciación subjetiva del estrés en tanto que las creencias de "disfrutar" y "obtener" estarían más fuertemente correlacionadas con medidas subjetivas de bienestar.

2.2 FACTORES QUE FACILITAN O DIFICULTAN LOS MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO.

Los sujetos, ante un conflicto sentimental, responden de distinta manera para resolver la situación. Se ha establecido que los mecanismos de enfrentamiento operan en tres direcciones. Pueden actuar sobre el conflicto para modificarlo favorablemente, o cambiar el modo de interpretarlo, o manejar los sentimientos desagradables que ocasiona el psicotrauma. Son variantes personales del manejo del conflicto: atacar o evitar, pensar continuamente o ignorar el asunto, culparse a si mismo o a los otros, y aislarse o buscar consuelo en los otros.

Tomando en cuenta la salud, los mecanismos de enfrentamiento pueden ser sanos, inadecuados u ostensiblemente patológicos. Los inadecuados suelen ocasionar un alivio inmediato pero no resuelven el conflicto a largo plazo. Cuando una respuesta perjudica a otra persona, tampoco se considera sana.

Los mecanismos de enfrentamiento resultan facilitados por experiencias previas exitosas, una autoestima adecuada o alta, el estado de ánimo alegre y dispuesto, la esperanza en la solución del conflicto y el aliento que provee la red de apoyo social. Por el contrario, los fracasos previos, la baja autoestima, la tristeza, la ansiedad y la fatiga, el pesimismo, y la censura o el desaliento de personas cercanas, se consideran aspectos que dificultan la acción de los mecanismos de respuesta.

Se hace evidente que los individuos despliegan un repertorio múltiple y simultaneo de mecanismos de oposición. Sin embargo, son los sujetos más sanos quienes disponen de mayor variedad de recursos de respuestas realistas y eficaces. La elección del tipo de mecanismo debe ser flexible pues una respuesta no resulta adecuada para todas las circunstancias, sino que debe ajustarse y resultar pertinente para cada contingencia.

Los procesos de afrontamiento significan los esfuerzos intrapsíquicos y de la acción para controlar, tolerar, reducir o menospreciar las demandas internas o del ambiente. Generalmente, estos mecanismos son operaciones aprendidas de la comunidad cultural.

2.2.1 Tipos de Mecanismos de Enfrentamiento

Según Lazarus, los mecanismos de enfrentamiento pueden ser clasificados en cuatro tipos. El primero, llamado de búsqueda de información, se fundamenta en que el conocimiento de la situación psicotraumática reduce el estrés. Sin embargo Lazarus hace la salvedad de algunos casos de estrés por enfermedades, en los cuales ciertas personas se sienten mejor evitando la información, pues la incertidumbre facilitaría la esperanza.

El segundo tipo es el de la acción directa, es decir, la respuesta por agresividad, asertividad, confidencia, toma de medicamentos o práctica de ejercicios físicos. La inhibición de la acción, el tercer tipo, actúa inhibiendo la conducta sexual, la agresividad o la respuesta verbal a una ofensa. Por último

las respuestas intrapsíquicas son mecanismos que operan sobre la propia mente, como los elogios a sí mismo, las comparaciones optimistas, la religiosidad, el humor o la resignación.

La cuantía y variedad de los modos de enfrentamiento son enormes, y sólo se desarrollarán los tipos que se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Mecanismos de enfrentamiento o coping, y defensas inconscientes

Mecanismos de enfrentamiento

1. Agresión, amenazas y castigos.
2. Habilidad asertiva.
3. Negociación.
4. Ganarse al prójimo.
5. Sumisión.
6. Evitación.
7. Ventilación y confidencias.
8. Elaboración de un programa y desempeño de tareas.
9. Modificación de la meta.
10. Descalificación del objeto.
11. Fantasías vigiles.
12. El humor.
13. La religiosidad.
14. La oración.
15. La resignación.
16. La parálisis del deseo.
17. Comparaciones optimistas.
18. Elogios a sí mismo.
19. Culpabilizar al otro.
20. Distracción evasiva.
21. Consumo de drogas y alcohol.
22. Anticipación.
23. Supresión.
24. Búsqueda de información.
25. Afiliación y petición de ayuda a la red solidaria.
26. Solicitud de asistencia profesional.
27. Otros: conducta consumatoria de sexo o alimentación, esperanza, ocio, música, etc.

Defensas inconscientes

1. Represión.
2. Negación.
3. Proyección.
4. Introyección.
5. Desplazamiento.
6. Clivaje, escisión y disociación.
7. Aislamiento.
8. Idealización.
9. Agresividad pasiva.
10. Acting-out.
11. Defensa maníaca.
12. Vuelta sobre sí mismo.
13. Identificación con el agresor.
14. Externalización.
15. Racionalización.
16. Intelectualización.
17. Transformación en lo contrario y formación reactiva.
18. Altruismo.
19. Sublimación.
20. Otras: anulación, fantasía esquizoide, conversión, somatización, etc.

Mecanismos de afrontamiento.

Agresión, amenazas y castigos. Un modo primitivo y dañino de resolver las desavenencias es a través de las agresiones y de las amenazas verbales y físicas. Éstas son solo saludables y justificadas en contadas excepciones. Los castigos desproporcionados, humillantes y crueles provocan una espiral de violencia entre las personas y, con posterioridad, debido a las represalias, aumentan la situación de estrés. Cuando aleja de sí a los familiares y amigos, y destruye su propia red de apoyo social, el sujeto agresivo suele quedar desamparado.

Habilidad asertiva. La capacidad de defender y expresar los derechos, preferencias, ideas o sentimientos sin dañar los intereses del prójimo y sin que ocurra agresión, sometimiento, miedo ni culpa, se define como habilidad asertiva. Esta destreza supone la capacidad para discrepar sin que medien ofensas, y la posibilidad de pedir ayuda o aclaraciones, y de admitir ignorancia sobre algo. También se aplica a la habilidad para responder a acusaciones o críticas, pedir disculpas, elogiar a otros, galantear al solicitar un trabajo, hablar en público, etc.

Negociación. Ésta es lo opuesto a la agresión y consiste en la disposición de otorgar concesiones a cambio de algunas ventajas. La negociación resulta una de las operaciones más saludables para resolver el estrés marital y familiar y los desacuerdos en el trabajo.

Ganarse al prójimo. Para conquistar poder sobre el otro, algunas personas apelan a las alabanzas, a la seducción, a la gentileza, a la oferta de servicios o regalar objetos. El primer paso de esta estrategia consiste en identificar que puede gustarle al sujeto en cuestión para ser complacido. Los objetivos que se pretenden obtener pueden ser favores sexuales, aprobación de exámenes, protección o distintos servicios.

Sumisión. El sometimiento es un comportamiento común al hombre y a los animales que negocian la entrega a cambio del cese de la agresión o de la obtención de objetos o servicios que debe proveer el otro.

Evitación. El sujeto evita a las personas, los lugares y situaciones donde ha sido perjudicado. De esta manera si el alumno tiene algún problema con uno de sus maestros, puede desertar de la clase.

Catarsis y confidencias. Este comportamiento consiste en obtener alivio mediante la verbalización del conflicto. La mayoría de las personas se conforta y desahoga relatando sus desventuras a su familia, a los amigos o al médico.

Elaboración de un programa y desempeño de tareas. Por la general, la elaboración de un plan y la posterior ejecución de algunas acciones para resolver una tarea o un conflicto, actúan como un factor de tranquilidad para el sujeto. Por el contrario, la ausencia de planes ante los problemas, aumenta la ansiedad, la perplejidad y el desamparo.

Modificación de la meta. Cuando se fracasa en algún empeño, las personas suelen cambiar los fines perseguidos. De esta forma ante una dificultad profesional, el sujeto cambia de oficio.

Descalificación del objeto. Ciertos individuos, para minimizar un infortunio, quitan el valor al objeto perdido o a la tarea en la que no se tuvo éxito. “el cargo que perdí sólo me creaba problemas” y “la materia que reprobé no sirve para mi desempeño laboral”, son frases ilustrativas de este comportamiento.

Fantasías vigiles. El odio que no se puede aliviar, los amores frustrados y las carencias, se pueden compensar mediante fantasías voluntarias y conscientes. Así el rencor a una persona se mitiga imaginando el modo de hacerla sufrir; el fracaso escolar se consuela con fantasías de reconocimientos académicos, de buenos puestos en alguna empresa famosa, etc.

El humor. De acuerdo con el grado de determinación inconsciente, el humor – la reacción al estrés mediante una broma – puede ser considerado como una defensa psicoanalítica o un mecanismo de enfrentamiento. La risa y el miedo son emociones antagónicas; por eso el humor reduce el temor ante situaciones de amenaza. El chiste propicia el efecto animado, permite las agresiones al hacer difíciles las represalias, quita solemnidad a los objetos temidos y provoca un distanciamiento saludable de las situaciones de riesgo. Por ejemplo en algunas instituciones pediátricas las enfermeras son entrenadas para utilizar el humor y la risa como un procedimiento para aliviar el dolor y el estrés que produce la hospitalización en los pequeños pacientes. El humor resulta una de las defensas más maduras y eficaces.

La religiosidad: consuelo y esperanza mágica o mística. La indefensión del hombre ha creado dioses, espíritus y ángeles para que los protejan en situaciones de riesgo, perdonen sus transgresiones y lo consuelen de las pérdidas. Los brujos, en culturas primitivas, interpretan las causas de las desgracias y anulan las malas influencias espirituales mediante manipulaciones mágicas. Indudablemente, los rituales religiosos alivian a los creyentes bajo condiciones de estrés. La incertidumbre en el futuro se resuelve con horóscopos y prácticas adivinatorias que también proveen esperanza.

La oración. Una antigua maniobra de la mente para propiciar estados de relajación psíquica y suprimir la ansiedad y la cólera, es el orar. El sujeto se retira a un lugar sosegado, adopta una posición corporal pasiva y se concentra en la repetición de un texto simple que le provoca un estado de serenidad y quietud.

La resignación. La aceptación de una carencia, una limitación o una pérdida puede significar un modo razonable de resolver algunos conflictos que no tienen solución.

Parálisis del deseo. Cuando el estrés del deseo no puede ser satisfecho suele suprimirse la motivación. Está parálisis del deseo puede ser considerada como una represión de los impulsos instintivos. El malestar que ocasionan algunas

disfunciones sexuales suele inhibir los deseos eróticos que luego reaparecen al superarse el desarreglo.

Comparaciones optimistas. Las comparaciones con las desventuras ajenas mejoran la autoestima y dan lugar a algún grado de conformidad. Este mecanismo se expresa en frases tales como "a todo el mundo le puede pasar esto", "la mayor parte del grupo reprobó el examen al igual que yo".

Elogios a sí mismo. Las percepciones de desamparo, la noción de la propia vulnerabilidad, el dolor, los reveses y las tragedias, deterioran la propia estimación, que suele compensarse con ponderaciones a la propia persona. Esto se evidencia en discursos como "esta vez me salió mal pese a mi genialidad" o "yo sigo siendo el más inteligente de todos".

Culpabilizar el otro. Para protegerse del deterioro de la autoestima que supone un fracaso, y para responder a las demandas y críticas, algunos sujetos optan por culpar a los demás. El psicoanálisis interpreta esta operación como una proyección. Ejemplos de frases culpabilizantes son "no aprendí porque mi maestro no sabe", "no entregue el trabajo, porque mi equipo no hizo nada" o "el trabajo salió mal porque mi jefe es incompetente".

Distracción evasiva. Se produce cuando el individuo focaliza la atención en la lectura, en pasatiempos, mirando programas de televisión, y gasta el tiempo que debería dedicar a las actividades que evade.

Consumo de drogas y alcohol. En la búsqueda de crearse paraísos artificiales, intentando evitar una realidad displacentera, para mitigar sentimientos de inconformidad o los síntomas del estrés, determinados sujetos consumen drogas. A su vez, los tranquilizantes atenúan la ansiedad; los hipnóticos aumentan las horas de sueño; y el alcohol, las anfetaminas y la cocaína provocan una alegría transitoria.

Anticipación. El individuo a veces es capaz de prever el malestar que le provocará un acontecimiento futuro, por lo que planifica el modo de enfrentarlo. Mediante las operaciones de anticipación la gente se prepara para contingencias como una intervención quirúrgica, una muerte por enfermedad o un divorcio.

Supresión. La persona reconoce una tarea o un conflicto pero difiere el momento de resolverlo. Luego, el sujeto recuerda la tarea y se ocupa de ella.

Búsqueda de información. El estrés de lo desconocido, lo novedoso y la incertidumbre, se atenúa cuando se obtiene suficiente conocimiento de la situación. La información origina la noción de control de los acontecimientos. Se ha observado que cuando los enfermeros que deben ser sometidos a procedimientos de diagnósticos o cirugía obtienen información suficiente, presentan menos manifestaciones de estrés.

Afiliación a grupos y petición de ayuda a la red de apoyo social. Durante el enfrentamiento al psicotrauma, la persona amortigua el impacto del estresor

mediante la afiliación a grupos o solicitando ayuda a su red de apoyo social, que provee solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y protección.

Solicitud de ayuda psicológica, social y legal. Algunas personas responden al psicotrauma solicitando ayuda psicológica, social o legal buscando obtener información, sostén, alivio de los síntomas y protección con profesionales. En estas circunstancias el sujeto consulta a médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, abogados, fiscales o policías.

Otros mecanismos de enfrentamiento son las conductas consumatorias de sexo o alimentación, la esperanza, el perdón, el ocio, las recreaciones, el placer de escuchar o hacer música, el ejercicio físico, etc.

2.2.2 Tipos de defensas inconscientes.

El antagonismo entre el estrés de las necesidades del instinto y la censura del Súper Yo o de la realizada, provocan sentimientos displacenteros que se resuelven de modo automático mediante las defensas inconscientes es considerable, por lo que se desarrollarán sólo las presentadas en el cuadro 1.

La represión. Las situaciones inaceptables, como el odio al padre o los deseos homosexuales, no emergen en la conciencia y aparentemente, se olvidan pero permanecen en la inconciencia. Son reprimidos. Si un hombre llora sin que reconozca la causa, se afirma que está ocurriendo una represión del motivo, pero si no reconoce la presencia de lágrimas ni la muerte de un familiar significativo, se califica el hecho como negación.

La negación. Un deseo, una idea o una realidad inaceptables pueden llegar a la conciencia pero resultar negados. La psicodinamia freudiana explica que cuando un sujeto expresa "no vaya a pensar que quiero decirle algo ofensivo", en realidad ha sucedido previamente y de modo no consciente un verdadero pensamiento ofensivo. "la pobreza no existe", "nunca he deseado la muerte de mi padre", "no es que no haya estudiado, sino que ese tema no fue visto", son frases que resultan negaciones.

La proyección. Para mantener el propio Yo idealizado y exento de imperfecciones, los deseos inaceptables se atribuyen al otro. En la proyección ocurre el siguiente razonamiento: "yo no soy tal cosa (repudiable). El otro lo es". Entonces, el "yo los odio" se convierte en "ellos me odian".

La introyección. Ésta es lo opuesto a la proyección y consiste en asimilar cualidades de los otros para satisfacer el propio Yo. La identificación de una persona con su torturador se manifiesta cuando la víctima comienza a mortificar a otros.

El desplazamiento. Esto sucede cuando los sentimientos que provoca una persona o una situación se transfieren a otro sujeto más vulnerable. Así el odio contra el marido puede desplazarse como castigos a un hijo, o luego de un conflicto con su mujer el marido se reconcilia pero comienza a tener una mala relación con la familia de ésta.

Clivaje, escisión o disociación. Según Melanie Klein, el niño no puede aceptar las partes malas de su madre y la escinde de una parte buena, que es fuente de placer, y en otra independiente que le provoca frustración.

Aislamiento. Se produce cuando se separan dos ideas que están naturalmente relacionadas para evitar el malestar emocional que supone el reconocimiento de esta asociación. Como ejemplo, valga el caso de una persona que se suicida debido a maltratos y el victimario no relaciona los dos acontecimientos para evitar los sentimientos de culpa.

Idealización. Resulta la exaltación de la perfección de una persona u objeto, excluyendo sus aspectos negativos y sobredimensionando sus virtudes. La idealización de sí mismo favorece la autoestima. La idealización del poder y de la sabiduría del médico, contribuye a crear sentimientos de seguridad y de esperanza en la curación.

Agresividad pasiva. La cólera se expresa molestando al otro de manera indirecta. Por ejemplo, un niño no se higieniza, comete errores en sus tareas y se comporta de manera ostensiblemente tonta para provocar el fastidio de sus padres.

Acting-out. Son los deseos y conflictos inconscientes que se convierten en acciones impulsivas para evitar ser registrados en la conciencia. El acting-out se expresa como un ataque erótico u odioso, consumo de drogas o conductas transgresoras.

Defensa maníaca. Se asocia con sentimientos de alegría; a la vez, el sujeto tiene la impresión de que tanto las personas como los objetos pueden ser dominados y manipulados de forma omnipotente. Es discutible si la defensa maníaca es un mecanismo de la mente o una consecuencia o epifenómeno de la enfermedad endógena del humor que se denomina manía.

Vuelta sobre sí mismo. La agresividad contra el otro puede resultar intolerable por el miedo de dañar al prójimo o por temor a las represalias. En estos casos la ira se vuelve contra el propio sujeto. Es el caso del hijo que para no criticar a sus padres se critica a sí mismo. O el de las personas que para no herir dirigen la violencia contra sí mismas.

Identificación con el agresor. Al identificarse con el agresor, la víctima la emprende contra sí misma o contra los demás. El sujeto es capaz de criticarse más duramente que sus perseguidores y parece querer expresar el deseo de que lo dejen en paz, ya que él es suficiente para flagelarse de modo aún más severo.

Externalización. Mediante los procesos de clivaje y de proyección, un conflicto intrapsíquico se transforma en una dificultad interpersonal. Un ejemplo es el caso de una mujer que no desea embarazarse y, sin embargo, acusa al marido de no querer tener hijos. Ella queda ante sí misma como una buena madre.

Racionalización. Cuando la persona inventa una explicación socialmente aceptable de las motivaciones inconscientes de carácter inadmisibles. Una madre rechazante que castiga duramente a su hijo para favorecer su mejoramiento, y la explicación del odio visceral a una persona por supuestas imperfecciones morales, son ejemplos de este mecanismo.

Intelectualización. Ocurre cuando los deseos instintivos y los conflictos que evocan sentimientos desagradables se tratan de manera tan distante, formal y abstracta, que pierden su contenido emocional. De esta manera, una falta en la sexualidad se explica por teorizaciones sobre el machismo y el hembrismo, o un odio a determinada persona se interpreta por una discordancia de ideologías o de raíces étnicas.

Transformación en lo contrario y formación reactiva. La mente convierte un deseo instintivo, una emoción o una idea inaceptable, en su opuesto. De este modo, un amor que no se puede asumir, se transforma en odio, y un odio repudiable se troca en amor. Ejemplo de esto es el caso del niño que tiene el impulso de dañar a su hermano, pero en lugar de herirlo le hace una caricia. Si este mecanismo ocurre de manera no sistemática, se denomina transformación en lo contrario; pero si corresponde a un rasgo de carácter permanente, se califica como formación reactiva. Son casos de defensa reactiva por formación cuando las tendencias al exhibicionismo y a la coquetería originan modestia; cuando la crueldad da lugar a un comportamiento piadoso o las perversiones sexuales se trocan en un carácter ascético y puritano.

Altruismo. Se considera una defensa madura y consiste en convertir las tendencias instintivas en ayuda y servicio a los demás de modo gratificante para el que da y el que recibe.

Sublimación. Es otra defensa madura en la cual los deseos instintivos se canalizan de modo creativo y socialmente aceptable. Ejemplos de sublimación son cuando una decepción amorosa da origen a una canción o a un poema; cuando la agresividad y el odio son canalizados a través de películas de violencia o de artes marciales.

Otras defensas que no se tratarán en detalle son la anulación, la fantasía esquizoide, la conversión, la somatización, etc.

2.3 MODOS DE AFRONTAMIENTO

Los acontecimientos estresantes afectan a las personas emocional, cognitiva y fisiológicamente pero existen maneras de afrontar los estresores mediante estrategias de afrontamiento. El afrontamiento incluye cualquier esfuerzo, sea sano o no, consciente o inconsciente que prevenga contra, elimine o debilite los estresores o que permita tolerar sus efectos de la manera menos dañina (Mathey, Aycock, Pugh, Curlette y Canella, 1986, citado en (Revé 1994).

Generalmente hay dos maneras de afrontar el estrés directa o defensivamente.

Los "métodos de afrontamiento directos" implican dedicar toda la atención a un acontecimiento estresante y emplear los recursos cognitivos y conductuales para provocar un cambio en el acontecimiento, de manera que la situación pase de ser estresante a no serlo. Los "métodos de afrontamiento defensivos" implican o bien la evitación del acontecimiento estresante una vez que ha ocurrido o bien la supresión de la respuesta emocional, cognitiva y fisiológica ante él, con la consiguiente reducción de su impacto.

Métodos de afrontamiento directos

El primer paso para un afrontamiento exitoso es la correcta evaluación del problema (es decir, comprender porque se sufre de estrés para empezar). Generalmente, esta evaluación implica la identificación de la fuente del estrés y la constatación de los efectos que tienen. El afrontamiento directo implica los intentos de la persona por: 1) Identificar la fuente del estrés, 2) Desarrollar e implementar una estrategia de lucha para aliviar el estresor. La esencia de los métodos de afrontamiento directo es la confrontación física o mental de la fuente del estrés. El esfuerzo mental, como por ejemplo la resolución de problemas o el esfuerzo físico, como charlar, cambian las situaciones y por lo tanto son estrategias de afrontamiento directo. Desarrollar planes nuevos después de un fracaso o rechazo, planificar el tiempo, pedirle ayuda a un amigo o cambiar el cuerpo a través del entrenamiento físico militar son ejemplos de enfrentamiento directo.

Resolución planificada de problemas. La resolución planificada de problemas es la evaluación de las medidas que se han de tomar para reducir o eliminar un estresor, seguido del esfuerzo necesario para aplicarlas. Para un abogado o una enfermera que se enfrenta a unas oposiciones, la resolución planificada de problemas puede incluir establecer prioridades, organizar el tiempo, leer libros y hacer trabajos de forma que ello le permita aprobar el examen. La resolución planificada de problemas es una forma de afrontamiento efectivo por dos razones. Primero, cuando es efectivo, mejora la relación persona-situación lo que significa que la resolución planificada de problemas produce un cambio positivo en la situación, la persona o en ambos.

Segundo, la resolución planificada de problemas hace que la persona se pueda sentir mejor. Mejora el estado emocional, produce menos emoción negativa y más emoción positiva (Folkman y Lazarus, 1985), al parecer porque promueve un cambio del foco de atención de los efectos y consecuencias negativas del estresor hacia la esperanza y mayores posibilidades de que las cosas vayan mejor.

Afrontamiento confrontativo. Una variante menos exitosa de la resolución planificada es el afrontamiento confrontativo. El afrontamiento confrontativo implica dirigirse directamente a la fuente del estrés e intentar cambiarlo al instante. Por ejemplo en una relación laboral, un jefe le puede decir a un empleado que su trabajo es de baja calidad y que "o mejoras o te largas". Sin embargo el afrontamiento confrontativo, antes de producir cambios beneficiosos suele tener consecuencias desfavorables (Folkman y Lazarus

1986) y lleva a estados favorables negativos. De hecho, Folkman y Lazarus (1986) encontraron que la expresión de rabia, hostilidad y agresión que tan a menudo se asocia al afrontamiento confrontativo hace que uno se sienta peor y no mejor. Sin embargo, dicho esto el afrontamiento confrontativo sí puede, en ciertas circunstancias ser una estrategia de afrontamiento efectiva. Aldwin y Revenson (1987) encontraron que la "negociación" (por ejemplo, discutir o llegar a un compromiso que aporte algo positivo de la situación) puede ser afrontamiento efectivo. Para que sea efectivo, la negociación deberá mejorar la situación problemática sin provocar malestar emocional. Generalmente se considera un método de afrontamiento efectivo cuando reducen al mínimo los estados afectivos aversivos que se dan tanto en otras formas de afrontamiento confrontativo.

Apoyo social. La búsqueda de apoyo social es otro método de afrontamiento directo. El apoyo social es un término que se refiere a la red de amistades o personas que tiene una persona, ese grupo de personas a las que uno puede acudir en momentos de necesidad, crisis o malestar emocional. Algunos de los ejemplos de los elementos que se encuentran en las redes de apoyo social incluyen el cónyuge, los parientes, los compañeros, los mejores amigos, los vecinos más queridos, los compañeros de trabajo los padres o los amigos de asociaciones o grupos religiosos. El apoyo social es el proceso mediante el que los otros aportan sus recursos afectivos y prácticos para incidir en las necesidades de la persona que sufre una crisis.

Las personas buscan el apoyo de los demás por una serie de razones prácticas (House, 1981), ya que las redes sociales aportan consejos, compañía, ayuda con las molestias diarias, asistencia económica y acceso a recursos (Barrera y Anilay, 1983; Jahoda, 1979). A nivel afectivo, el apoyo social aporta oportunidades de cuidado, ánimo, apoyo, compañía y una sensación de identidad y estatus personal (Rook, 1987). Como consecuencia, el apoyo social aporta por un lado información, consejos y ayuda práctica y por otro ofrece apoyo y ánimos en el sentido de que todo irá bien (Cohen y Willis, 1985; House, 1981).

El apoyo social reduce el impacto perjudicial de los estresores de dos maneras (Cohen y Willis, 1985). Primero, el apoyo social reduce el estrés debido a que vacuna a las personas contra los estresores antes de que se produzca. La integración dentro de una red de personas en las que se confía aumenta la probabilidad de que la persona no tenga acontecimientos vitales negativos (por ejemplo, problemas económicos y legales). Si se dispone de una red de apoyo social rico en consejos, recursos, asistencia y apoyo económico entonces se reduce la posibilidad de que los estresores potenciales sean causa de preocupación. Segundo las redes de apoyo social actúan como cojín contra el estrés. La certeza y seguridad de que uno dispone de una red de apoyo social en momentos de estrés permite a la persona evaluar los acontecimientos vitales como menos amenazantes que de lo que de otra forma serían evaluados. Si uno tiene un amigo que sabe de mecánica, entonces, ya no tiene que preocuparse tanto de los problemas con el coche.

Métodos de afrontamiento defensivos

Los métodos de afrontamiento directos se orientan hacia el cambio de la fuente del estrés. Los esfuerzos de afrontamiento defensivos, sin embargo, se orientan hacia la supresión de los efectos negativos del estrés. Cuando las personas intentan huir de una situación estresante, están haciendo uso de métodos del afrontamiento defensivo.

Mecanismos de defensa. El afrontamiento defensivo se manifiesta menudo a través del uso de mecanismos de defensa. Con el uso de la negación, la regresión, la proyección, o la formación reactiva, las personas intentan distorsionar la realidad del estresor y evaluarlo (o volver a evaluarlo) como un acontecimiento no perjudicial y no amenazador. Mediante la negación, por ejemplo el ejecutivo se niega a reconocer que la empresa esta a punto de entrar en bancarrota. Si se niega que existe una amenaza (o que no afecta el bienestar personal para nada) entonces no es necesario que se dé una respuesta al estrés.

Existen otros mecanismos de defensa relativamente maduros que llevan a la adaptación exitosa y hasta producen un mayor bienestar físico y psicológico. Un mecanismo de defensa maduro que se ha estudiado extensamente es el sentido del humor.

El hecho de que el sentido del humor proteja contra los efectos depresivos del estrés, plantea la pregunta de ¿porqué el humor tiene este efecto?. El humor podría funcionar por una de las siguientes dos razones. Por una parte, el humor podría suponer una vía de escape para la tensión acumulada del estrés sentido; que las personas hagan desaparecer su estrés con la risa. Por otra parte, podría hacer lo que hacen los demás mecanismos de defensa, es decir, negar y distorsionar la realidad. Debido a que el humor se produce como forma de aliviar la incongruencia pero no la tensión acumulada (Deckers, Jenkins y Gladfeltr, 1977 citado en Revé, 1994), la idea de que el humor hace que el estrés desaparezca mediante la risa no es creíble. Mas bien, el humor funciona porque permite a la persona distorsionar la realidad de forma socialmente aceptable y relativamente dura.

Reductores químicos del estrés. Una segunda estrategia de afrontamiento defensiva implica el uso de las drogas que alivian la tensión. Las drogas de efectos sedantes como el alcohol, los barbitúricos, los tranquilizantes y las benzodiazepinas tienen todos efectos de tipo parasimpático sobre el sistema nervioso en la medida en que provocan relajación y sueño. Las drogas sedantes son efectivas en el sentido de que contrarrestan las alteraciones fisiológicas, entonces, las drogas de efectos sedantes pueden iniciar, de forma artificial, una recuperación fisiológica contrarrestante. Desde otra perspectiva, las drogas sedantes no son efectivas porque no colaboran en los esfuerzos que hace a las personas para afrontar las alteraciones afectivas y cognitivas del estrés. En otras palabras, las drogas sedantes relajan el cuerpo pero en principio no hacen nada por alterar la fuente o causa de alteración fisiológica. Por este motivo, las drogas sedantes son un método de afrontamiento defensivo porque se dirigen a los síntomas y no a las causas del estrés.

Biofeedback. Las técnicas del manejo del estrés como la meditación, el biofeedback y la relajación progresiva funcionan como las drogas sedantes en el sentido de que reducen la tensión física. Estas técnicas de manejo de estrés son positivas en la medida en que no tienen la gran desventaja de las drogas sedantes, principalmente la adicción con dependencia física y psicológica. En lugar de que se de una respuesta de alteración fisiológica, las técnicas de manejo de estrés entrenan a las personas a que se relajen, respiren profundamente y alivien la tensión de ciertos músculos.

La técnica de manejo de estrés que más se ha estudiado es la de biofeedback. Hay un extenso cuerpo de investigación que da testimonio al hecho de que los seres humanos pueden llegar a cierto grado de control voluntario sobre una gran cantidad de respuestas fisiológicas automáticas, como, presión sanguínea, temperatura de la piel, si se da el biofeedback apropiado y a tiempo. La crítica básica es que el autocontrol de las repuestas fisiológicas se ve fácilmente alterado en contextos naturales. Las personas sencillamente son incapaces de controlar sus respuestas fisiológicas cuando simultáneamente están en una situación de estrés (Revé, 1994).

2.4 ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

Para fines de esta investigación se utilizo como base el instrumento "Estilos de afrontamiento ante el estrés" de Lazarus y Folkman, dentro del cual se enlistan las siguientes escalas:

Afrontamiento dirigido al Problema: Son acciones conductuales que van dirigidas a confrontar activamente al problema y tienen efectos positivos en el bienestar de la persona.

Pensamiento Mágico: Se refiere a las fantasías voluntarias y concientes que realiza el sujeto para solucionar el problema sin tener una participación activa.

Distanciamiento: El sujeto evade todo contacto con el problema y su solución, para de esta manera reducir la angustia que éste le provoca.

Búsqueda de Apoyo Social: Describe esfuerzos para buscar apoyo informativo; búsqueda de una red de apoyo social que provea de solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y protección.

Dirigirse a lo positivo: Describe los esfuerzos para crear resultados positivos enfocándose al crecimiento personal; manifestando una sensación positiva de su propio valor, una vista positiva hacia los demás y en general, una sensación de optimismo.

Autocrítica: El sujeto reacciona con una conducta de autocastigo y crítica hacia sí mismo, lo que da como resultado un sentimiento de culpa.

Reducción de Tensión: Es el grado en que los sujetos usan conductas para promover o poner en riesgo la salud e incrementar o decrementar su bienestar

físico; o bien, pueden optar por la creación de paraísos artificiales para mitigar la realidad poco placentera.

Introyección: Describe esfuerzos del sujeto para regular sus sentimientos y acciones. Guardan por sí, mismos los afectos y sentimientos causados por el problema.

CAPÍTULO 3

ESTRÉS ACADÉMICO

ESTRÉS ACADÉMICO

Como se menciona en capítulos anteriores, el estrés es un fenómeno que afecta al ser humano en sus distintos ambientes, uno de ellos es el académico

o escolar, pues este está rodeado de diversos factores y situaciones que lo desencadenan.

Benítez, 2001, menciona que la educación refleja el código de valores dominante en una sociedad y en un momento concreto de su historia. La deshumanización produce en los centros educativos unos currículos sobrecargados de conocimientos académicos, donde la información predomina sobre la formación, donde las ideas predominan sobre los valores, donde se enseñan conocimientos teóricos que no siempre responden a la realidad concreta de los alumnos, que están alejados de su vida diaria y sus necesidades. Domina así el enfoque que se orienta a la eficacia, a la productividad, al rendimiento, a la sacralización de los objetivos curriculares. Esta sobrecarga de la que se habla produce como resultado una gran tensión en los alumnos provocando u originando estrés en ellos.

La mayoría de los estudiantes antes de tomar conciencia de que forman una parte fundamental de una comunidad ya sea grande, mediana o pequeña, pasan por un proceso de estrés ya que están entrando a un contexto que estará regido por normas que posiblemente aun no conocen y a las que tendrá que adaptarse.

La adaptación más importante para cada sujeto es inevitablemente solitaria cada uno debe enfrentarse a ella por sí mismo: por sus propias relaciones con la enseñanza, para ello le sería útil retomar las soluciones a sus experiencias anteriores, aun y cuando la nueva situación sea diferente. Es en ese momento cuando se tiene que decidir si se quiere ser un estudiante o seguir siendo un discípulo. Al ingresar a la universidad cada experiencia cada asignatura y cada entrevista exigirá el desarrollo de la autodirección (Garrison, 1983).

Se ha hablado sobre lo estresante que puede resultar para un estudiante que recién inicia la carrera universitaria el enfrentarse a situaciones a las que se tiene que adaptar, sin embargo, una gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan unas conductas académicas que son inadecuadas para las nuevas demandas. No obstante los estudiantes que están por egresar no están exentos de atravesar por una situación que también le provoque estrés, tales como: incrementar el promedio escolar, cubrir con requisitos como el servicio social, aprobación total de asignaturas, empiezan a cuestionarse acerca de su situación futura, si lo aprendido es suficiente, como lo aplicaran en un ambiente externo, su titulación, el que hacer para lograrla, el tiempo invertido, el romper vínculos amistosos y el cambio de rutina en general.

Podríamos así definir al estrés académico como aquél que se produce relacionado con el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores como a estudiantes. Incluso, dentro de éstos, podría afectar en cualquier nivel educativo (Polo, Hernández, Poza, 2005).

Fisher, 1984, 1986 (citado en Polo, Hernández, Poza, 2005), considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede

experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador con otros factores- del fracaso académico universitario.

Aunque cualquier actividad profesional supone una inversión de energía, una tensión necesaria para movilizarla y un cierto grado de estrés, la dinámica del aula, por sus mismas características, es productora de unos niveles de tensión realmente notables como lo ponen en evidencia las investigaciones que se hacen al respecto. Sus causas más importantes son:

- Ψ Programas curriculares sobrecargados de conocimientos, que llevan al profesorado a una excesiva tensión por cumplirlos en un tiempo limitado, y a los alumnos al lógico cansancio.
- Ψ Poca adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades e intereses reales de los alumnos, lo cual hace aumentar su resistencia al trabajo escolar.
- Ψ La problemática personal, familiar y social de los alumnos: como en cualquier grupo humano, el aula actúa de "caja de resonancia" del estrés, multiplicando y magnificando sus efectos.
- Ψ La propia dinámica del trabajo, que exige horas de inmovilidad en asientos incómodos, en espacios cerrados poco acogedores, para estudiar y para realizar actividades lúdicas y de descanso.
- Ψ La negatividad, por parte de los profesores hacia los alumnos, y de estos hacia los profesores, provoca indisciplina, falta de motivación y por ende falta de aprendizaje.

La sintomatología que puede provocar las condiciones antes citadas es:

- Ψ Insatisfacción, desilusión, fatalismo.
- Ψ Falta de confianza en sí mismo.
- Ψ Cansancio.
- Ψ Falta de atención y concentración.
- Ψ Desmotivación.
- Ψ Autoimagen negativa.
- Ψ Exagerado sentido de la responsabilidad.
- Ψ Angustiante actitud perfeccionista.
- Ψ Sentimientos de culpa.
- Ψ Desasosiego, tensión, nerviosismo.

Si la práctica docente está contaminada de negatividad, esta negatividad a fondo lastimará el comportamiento de los alumnos, que la incorporarán en una mala conducta, sumándola a la negatividad que ya traen de su entorno familiar y social (Benítez, 2001).

3.1 AUTOCONCEPTO

El autoconcepto influye en el desempeño académico y este a su vez en el autoconcepto. Miserandino (1996, p.206) informó que "el talento y el potencial se verán desperdiciados a menos que los estudiantes creen poseer la habilidad

y tener la libertad de utilizar y desarrollar sus talentos". Además, el autoconcepto del maestro acerca de su habilidad docente influye en su desempeño académico, así como su actitud hacia el alumno (Henson y Eller, 1999).

De la comprensión y habilidad, o de la falta de ellas, nacen los componentes básicos de la autoimagen: el sentimiento de la propia competencia y la autoestima. El sentimiento de competencia depende de opiniones externas: padres, profesores, evaluaciones, exámenes, etc. La autoestima depende de la popularidad ante los demás (Gallego, 2001).

El autoconcepto es la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas de la gente (Machargo, 1991).

Hay autores que dicen que "es la experiencia de moverse por la vida con un sentimiento de bienestar y satisfacción. Es –dicen-, la clave de la personalidad y la conducta". Desde luego es el núcleo o parte muy importante del núcleo del funcionamiento personal con gran repercusión en la vida escolar. Una serie de autoconceptos específicos forman el concepto general de la persona:

- ψ Autoconcepto académico: conformado por el grado de rendimiento en Lengua, Matemáticas, Idiomas, etc. Las materias del currículum.
- ψ Autoconcepto social: proporcionado por el grado de aceptación y relación con los demás.
- ψ Autoconcepto emocional: el grado de respuesta-reacción a los acontecimientos.
- ψ Autoconcepto físico: formado por la habilidad física y la presencia somática.

El aspecto físico, la popularidad y el rendimiento, al estar tan considerados en la sociedad actual, predisponen el autoconcepto de cada individuo. Por eso afirma Combs (1963) que tal vez la causa más importante del éxito o fracaso en la educación de una persona tenga que ver con la opinión que de sí misma tenga esa persona (Gallego, 2001).

Con un buen autoconcepto, un sujeto se considera valioso y pensará en la valía de los demás. Con el la vida es agradable, es una fiesta. Pero si su autoconcepto es bajo, se considera un desastre y que los demás son personajes con grandes fallos. El alumno con una autoimagen negativa acostumbrara a huir del esfuerzo, se desmotivara y perderá interés enseguida, será tímido y retraído e hipersensible a las críticas. Con estas características ya se comprende que el éxito en el aprendizaje y en las relaciones humanas serán bastante escasas (Gallego, 2001).

3.2. AMBIENTE EN EL AULA

3.2.1 Relación Maestro - Alumno

La relación entre el maestro y los estudiantes, y las interacciones entre estos últimos y el ambiente escolar, inciden de modo directo en el aprendizaje y la conducta. La escuela es el "paraguas" que cubre a maestros y estudiantes. Las características, el clima y la política escolares tienen un efecto importante en las actividades académicas y sociales de discípulos y académicos dentro y fuera del aula (Henson y Eller, 1999).

La mayoría de los grupos sociales tienen características similares: una meta o propósito, un número de miembros, una jefatura y alguna especie de relación con otros grupos. El aula como grupo social participa de estas características, persigue objetivos bien definidos, sus miembros son todos alumnos, la jefatura es asumida por el (la) maestra (o), y tiene una relación definida con otros grupos del aula dentro de la escuela. El carácter único del aula reside en la naturaleza de estos elementos y en el modo particular en que operan.

El objetivo primario del grupo del aula es aprender. Este objetivo es algo "dado" por la sociedad del aula, y está determinado no por sí mismo sino por la sociedad más amplia de la que forma parte. Lo que se enseña formalmente en la escuela por lo general está predeterminado por la sociedad más amplia o por representantes de esta, tales como los consejos educativos. El aprendizaje en la escuela está planeado y no queda librado al azar o a la elección de los que realizarán el aprendizaje. Las opciones que se presentan a los alumnos están habitualmente dentro de las esferas del aprendizaje asignado y se refieren más a como y no a que se ha de aprender (Brembeck, 1975).

3.2.2 Relación Alumno – Alumno

Los compañeros cumplen una función de gran importancia en la vida académica de un estudiante; puede funcionar como fuentes de reforzamiento al brindar o retirar atención y aprobación, o pueden fungir como modelos y como una base para la comparación social. A menudo los educadores ponen en relieve las relaciones entre maestros y estudiantes pero descuidan la importancia de las relaciones entre amigos y compañeros. Las relaciones entre pares socializan las actitudes, valores y competencias de los aprendices y contribuyen a la percepción que estos tienen de su aprovechamiento. Las buenas relaciones con los compañeros pueden reducir el aislamiento social, mejorar las competencias sociales y académicas y contribuir a que los estudiantes comprendan el punto de vista de los demás. Con frecuencia, las aspiraciones educativas y el aprovechamiento escolar reciben más influencia de las interacciones con los compañeros que de cualquier otro factor escolar.

Durante la vida escolar, la presión de los pares ejerce una influencia significativa en la conducta de los estudiantes. Los estudiantes que perciben que son aceptados por sus compañeros suelen mostrar mayor disposición a participar en las interacciones en el aula y a aplicar sus habilidades académicas. Por otro lado, los que perciben que sus pares los rechazan suelen mostrarse sumamente ansiosos, su autoestima es baja y sus destrezas interpersonales son inadecuadas. Por lo general su comportamiento es hostil y sus actitudes hacia la escuela y los otros estudiantes suelen ser negativas. Las interacciones entre pares deben promoverse en el salón de clases para mejorar el desarrollo académico y social de los estudiantes. Los docentes pueden

alentar las buenas relaciones entre sus discípulos al promover interacciones positivas en los períodos de controversias. Las controversias ocurren cuando las ideas, actitudes, información o conclusiones de un estudiante son incompatibles o están en desacuerdo con las de otro educando (Henson y Eller, 1999).

3.2.3 El Clima negativo en la educación

Constituye el ambiente escolar, que está formado por la interacción de los individuos, es decir, la relación con el personal docente, administrativo y los alumnos. El tipo de clima podría ser un estresor, por ejemplo, cuando la exigencia de un profesor crea una atmósfera de tensión en su clase, puede inducir a que los estudiantes preparen el material (afrentamiento) o que no asistan a la clase (evitación). Referente al ambiente de la biblioteca puede ser estresante cuando no es posible concentrarse para estudiar, debido a que no hay espacio ni material suficiente. En cuanto a los grupos es posible se presenten el estrés, cuando los integrantes tienen problemas o bien no exista cohesión o apoyos (Pineda y Rentería, 2002).

3.2.4 La falta de cohesión grupal

La unidad es un impulsor de sus miembros para realizar actividades productivas por el desarrollo individual y del mismo grupo. Por ejemplo, cuando se dejan trabajos o proyectos en equipo, el hecho de que todos se organicen en la realización facilita el cumplimiento de la actividad. Entonces, la falta de cohesión podría generar disminución en la motivación, el desempeño y en la moral (Pineda y Rentería, 2002).

3.2.5 Conflictos intragrupal

Se presentan conflictos intragrupal en el ámbito escolar cuando existen desacuerdos entre los integrantes al realizar trabajos en equipo. Estos conflictos pueden provocar estrés y la búsqueda de soluciones, entre las que se encuentran la división del equipo, que ceda una de las partes o la negociación. Lo que da como resultado una tensión ya que aumenta el trabajo o la insatisfacción de no hacer lo que se desea (Pineda y Rentería, 2002).

3.2.6 Carencia de apoyo social

El sujeto está inmerso en una constante interacción con grupos de individuos debido al parentesco, al lugar de estudio, de trabajo o de procedencia geográfica (vecinos). En estos grupos hay personas que funcionan como redes sociales que dan apoyo y favorecen las condiciones de estabilidad y desarrollo personal del individuo (Morales, Maya, Rebollosa, 1997).

Cuando el individuo no tiene ayuda psicológica y/o material percibe más los aspectos negativos del evento. Durante su trayectoria escolar el estudiante tiene diferentes "presiones" (dificultad en la búsqueda de información, entrega simultánea de diferentes trabajos, entre otras) que se amortiguan por la presencia de las redes de apoyo con las que cuenta.

3.3 FACTORES EXTERNOS INFLUYENTES

3.3.1 La familia

Se considera a toda aquella interacción negativa como estresante por los integrantes de la familia. Es decir cuando los conflictos o exigencias intervienen en el desarrollo de la actividad académica. Algunos estresores pueden originarse en el ámbito escolar o por otros factores fuera de la familia (amistades, pareja, consumo de drogas, alcohol, etc.). El estrés familiar puede exteriorizarse en la escuela, en el trabajo o en una enfermedad (Pineda y Renteria, 2002).

3.3.2 Situación económica

El costo de estudiar hace que para algunas personas sea difícil, lo que constituye a una situación estresante el buscar los medios para poder lograrlo, como es trabajar, tener un buen promedio y lograr mantenerlo para poder conseguir y mantener una beca.

El estrés al ser funcional propiciará que el alumno se esfuerce en sus estudios y en las actividades que le permiten realizarlos. Si es distrés podría dañarlo biológicamente y/o rendir menos en sus actividades y si es tanta su presión podría desertar en seguir estudiando.

3.3.3 Situación social

Se refiere al ambiente en el que esta inmerso el universo, es decir, la presencia de factores que limitan o impiden la realización de actividades académicas, como son huelgas de alumnos o administrativos, negativas de instituciones para llevar a cabo actividades profesionales (prácticas, investigaciones) e incluso problemas viales (Pineda y Renteria, 2002).

3.4 FACTORES ESTRESANTES INDIVIDUALES

Las dificultades que puede tener cada persona, el hecho de tener que asistir a la universidad puede llegar a ser estresante por la competencia de cumplir con las exigencias de la misma: en cuanto a la forma de trabajo (hay un incremento en el análisis del material, asignaturas, horarios y mayor tiempo destinado para la realización de tareas) además de la necesidad de adaptarse cuando se realizan cambios de escuela, profesores y compañeros.

3.4.1 El Rol

La sociedad esta estructurada en posiciones, cada una de las cuales comprende cierto status a la vez que define cierto rol. Cada uno de estos

elementos puede discernirse fácilmente en un aula. Esta posee una estructura en la cual hay ciertas posiciones, y cada posición tiene un status y un rol.

Primero están las posiciones del maestro y el alumno, cada uno de los cuales llevan consigo un status y una expectativa de rol. Luego, cada alumno tiene una posición dentro del aula que le es asignada por los otros y que se distingue por diferentes rótulos. Por ejemplo pueden ocupar posiciones rotulados de acuerdo con su rendimiento escolar: "brillante", "término medio", "torpe" o "retardado". Otras posiciones indican sobre las relaciones: "el más apreciado", "el menos apreciado" o "el que anda solo". La concepción de un individuo sobre la vida influye considerablemente su posición en la estructura social. De modo similar en la concepción del alumno sobre su aula influye considerablemente su posición dentro de su estructura: tiende a vivir de acuerdo con la expectativa de la posición a la que ha sido asignado (Brembeck, 1975),

La percepción que tiene el alumno de lo que espera y exige de si mismo y de otras áreas (amigos, familiares, personal académico) provoca una combinación de fuerzas que se contraponen las cuales se llaman presiones de rol. Cuando dos o más presiones de rol se presentan se entra en el conflicto que se manifiesta a través del traslape en el cumplimiento de tareas.

El conflicto de rol puede ser subjetivo en el cual el estudiante tiene sus propios deseos, metas y valores que son contrarios con los requisitos formales que la institución educativa y la familia le piden, por ejemplo realizar tramites exagerados o innecesarios para obtener documentos, la insatisfacción de la manera de dar la clase por el profesor.

El conflicto de rol objetivo es cuando tiene que realizar dos demandas antagónicas que son necesarias para su desarrollo, es decir el estudiar para una mejor calidad de vida y trabajar de tiempo completo para que el estudiante o su familia tengan ingresos económicos. Los roles conflictivos que se presentan en el estudiante limitan sus metas y la satisfacción de lo que hace (Pineda y Renteria, 2002).

3.4.2 Sobrecarga de trabajo

Es la cantidad abundante de actividades que tiene que realizar el alumno, como trabajos académicos, debido a las diferentes materiales y laboratorios, es decir, todas aquellas responsabilidades requeridas por las demandas de su entorno. Existen dos tipos de sobrecarga.

- Ψ Cuantitativa, que se refiere al exceso de trabajo y escaso tiempo para su culminación.
- Ψ Cualitativa se piensa que no se tiene la habilidad o que los estándares son muy altos.

Se ha encontrado una relación entre las horas de empleo y la actuación académica: más tiempo utilizado en el trabajo podría disminuir el tiempo disponible para estudiar. Trockel, Barnes y Egget (2000) reportan que el aumento en el tiempo del trabajo puede asociarse débilmente con un rendimiento bajo.

3.4.3 Ambigüedad de la información

Se presenta cuando la información del material o del profesor es confusa para los estudiantes, lo cual lleva a que se les dificulte la comprensión y se manifieste ambigüedad que es amenazante para entender y usar los recursos de afrontamiento y cumplir con la meta.

Es estrés es causado a menudo por la dificultad que presentan las actividades escolares, la insatisfacción. Los estudiantes pueden tener en su vida aspectos que no corresponden a sus deseos, por ejemplo, un estudiante puede estudiar derecho cuando realmente quiere estudiar psicología.

3.4.4 La responsabilidad

Es comprometerse y cumplir con las diferentes actividades académicas, laborales, familiares, desarrollándolas lo mejor posible. Al tener las capacidades necesarias para las tareas se facilita el realizarlas. De esta forma cuando las personas tienen menos habilidad y una alta carga de trabajo que implica responsabilidad, se habla de estrés, que puede ser funcional o disfuncional de acuerdo con las diferencias individuales.

Es así, que algunos estudiantes al tener responsabilidad por todas aquellas actividades que les demanda la institución educativa, presentan algún tipo de estrés.

3.5 ESTRÉS ACADÉMICO Y SUS DIVERSAS INVESTIGACIONES

En el estudio realizado por Antonia Polo, José Manuel Hernández y Carmen Poza, titulado Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios retoman los trabajos que para ellos son bien conocidos y que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud; por ejemplo, Kiecolt-Glaser y cols. (1986) informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante períodos de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresantes) en estudiantes de Medicina. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades. Otro trabajo posterior (Glaser y cols., 1993) confirma los cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos.

Por otro lado, el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el período de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres - exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes-, lo que, a la larga, puede llevar a la aparición de trastornos de salud (Hernández, Pozo y Polo, 1994).

Otro ejemplo de carácter más general lo representa el trabajo de Fisher y Hood (1987) en el cual presentan los resultados de un estudio longitudinal realizado con estudiantes universitarios escoceses. Todos ellos experimentaron un incremento significativo en niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida

de concentración tras seis semanas de permanencia en la Universidad, tiempo en el cual no han tenido oportunidad de realizar exámenes. Esto indica que el fenómeno del estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes aun siendo éste un elemento de suma importancia.

Ahora bien, afirmar que un estudiante universitario padece estrés o decir que no lo padece resulta de una utilidad cuestionable por su generalidad. Si nuestro objetivo es tratar de intervenir tal estrés necesitaremos conocerlo con una mayor profundidad.

Con el desarrollo de este trabajo los autores pretendieron llegar a un conocimiento más exhaustivo del estrés académico que padecen los estudiantes universitarios, tanto en lo que tiene que ver con las situaciones específicas que favorecen su aparición como en las reacciones que dichas situaciones provocan en los individuos. Un primer objetivo de este trabajo es la puesta a prueba de la capacidad discriminativa de un instrumento:

El Inventario de Estrés Académico (I.E.A.; Hernández, Polo y Pozo, 1996) diseñado específicamente para la evaluación del estrés académico en universitarios. Capacidad discriminativa en cuanto a la detección de diferentes situaciones académicas que provocan un mayor nivel de estrés en estudiantes universitarios, en cuanto al tipo de manifestaciones o respuestas de estrés que se asocian a cada situación y si dichas manifestaciones son las mismas en todas las situaciones o si predomina más algún componente de respuesta (cognitivo, fisiológico o conductual) que otro en función de la situación a la que se enfrentan y en cuanto a la existencia de diferencias. Tanto en las situaciones generadoras de estrés como en las respuestas experimentadas ante tales situaciones, entre los estudiantes noveles y los experimentados.

La existencia de tales diferencias en el sentido de un mayor nivel de estrés en los Universitarios más novatos nos llevaría a confirmar la tesis de la influencia del modelo de control y de la incidencia de la transición en lo que tiene que ver con la falta de competencias y, por tanto, de control para hacer frente al nuevo entorno, superado con el paso de los años en la Universidad.

Los sujetos que participaron en la investigación eran alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. El número de participantes fue un total de 64. Perteneciendo 32 alumnos al curso 1º y 32 al curso 3º.

La administración del cuestionario fue colectiva y dentro del aula donde reciben la docencia. Al margen de las instrucciones que lleva incluidas el cuestionario para su cumplimentación, se dieron instrucciones verbales que pudieran facilitar la tarea. Las respuestas debían ser registradas en hojas de lectura óptica. Por otra parte, tan familiares ya para los estudiantes universitarios actuales.

Para la complementación del cuestionario no se estableció limitación de tiempo. El tiempo utilizado por los estudiantes osciló entre 20 y 30 minutos.

En los resultados obtenidos se reportó que los alumnos evaluados informan que la situación que más estrés les produce es la definida como "Falta de tiempo para poder cumplir con mis actividades académicas" seguida por "Sobrecarga académica", "Realización de un examen", "Exposición de trabajos en clase", "Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del

material necesario, redactar el trabajo, etc.)", "La tarea de estudio" e "Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)". En el resto de las situaciones planteadas en el inventario la media de los alumnos se situaba en valores inferiores al punto medio de la escala. Solamente cuatro situaciones, ("Subir al despacho del profesor en horas de tutorías", "Masificación en las aulas", "Competitividad entre compañeros" y "Trabajar en grupo"), presentan puntuaciones por debajo de ese teórico punto medio aunque por encima del valor 2 (algo de estrés) en todos los casos.

Analizando más en profundidad se observó cómo, contrariamente a lo esperable, no son las situaciones de evaluación las que generan más estrés sino que éste aparece de forma más intensa en relación con el "agobio" que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo, es decir, los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas. Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento parece generar más estrés que otras situaciones claramente de evaluación como puede ser la propia realización de un examen o la exposición de un trabajo en clase.

Los resultados muestran diferencias significativas entre los dos grupos en las siguientes situaciones: "Realización de un examen", "Exposición de trabajos en clase", "Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura", "La tarea de estudio". Situaciones estas en las que los alumnos de 1º informan de un mayor nivel de estrés que los de 3º.

Estos resultados podrían estar indicando que en actividades de evaluación, búsqueda de material y tarea de estudio, los estudiantes del curso 3º han adquirido algún tipo de mecanismo de afrontamiento que hace que se produzca una disminución del nivel de estrés percibido.

Aun cuando las situaciones son percibidas como estresantes por ambos grupos, es el grupo de primer curso quien expresa unas medias más altas, excepto en las situaciones 'Masificación de las aulas' y 'Competitividad entre compañeros', que son percibidas algo más estresantes por el grupo del curso tercero aunque sin llegar a la significación estadística.

Como conclusión a su estudio los investigadores el I.E.A. sí ponen de relieve que el estrés informado por los estudiantes es fundamentalmente de tipo cognitivo. Dicho de otra manera, los alumnos, sobre todo, "piensan" de forma negativa o se preocupan ante determinadas situaciones académicas. Ahora bien, aunque habría que confirmarlo en trabajos posteriores, es interesante constatar cómo son las situaciones relacionadas con la sobrecarga académica y la falta de tiempo las que provocan un mayor nivel de estrés por encima incluso de las situaciones de evaluación.

El mayor nivel de estrés informado por los estudiantes de primer curso parece apoyar, a su vez, esta falta de control en lo que tiene de revelador acerca de la no posesión de soluciones a los nuevos requerimientos que tienen que abordar por su entrada en la Universidad. Parece que, sobre todo en relación a las situaciones de evaluación, los alumnos más experimentados han desarrollado habilidades de afrontamiento que hacen que descienda el nivel de estrés percibido.

Celis y colaboradores (2001) mencionan en su trabajo titulado Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año, que uno de los factores más ampliamente estudiado con relación al estrés académico de los universitarios ha sido aquel ligado a la transición del nivel preuniversitario al mundo universitario, lo que ha propiciado, incluso, el desarrollo de programas, alguno de ellos preventivos y la gran mayoría de intervención. En este contexto fue diseñado en España el Inventario de Estrés Académico (IEA), específicamente para la evaluación del estrés académico, cuya aplicación demostró que existían diferencias en la percepción de estrés académico entre estudiantes de primer año y de años superiores, siendo más alta en los primeros, lo que sustenta la hipótesis de que a través de los años se pondrían de manifiesto mecanismos adaptativos de afrontamiento que hace que se produzca una disminución del nivel de estrés percibido.

En la actualidad, la valoración de los factores que intervienen en la génesis de la ansiedad y estrés académico y de sus manifestaciones constituye el objetivo de gran número de trabajos que pretenden delimitar su grado de influencia, buscando precisar las características de las manifestaciones de la ansiedad desde el punto de vista analítico, lo que permite profundizar en su conocimiento.

Por ende, enfocan su trabajo en la variación de los niveles de ansiedad y estrés académico en los estudiantes de medicina del primero y sexto año.

Dentro de su investigación, se plantean las siguientes hipótesis: a) El estrés académico y ansiedad en estudiantes de años superiores (alumnos del sexto año) son menores con respecto a los que recién se inician en la carrera universitaria (alumnos del primer año) y b) La realización de un examen es la principal situación generadora de estrés.

En el estudio se hizo uso de un cuestionario que comprende dos pruebas: El Inventario de Ansiedad Estado (AE) y Rasgo (AR) y el Inventario de Estrés Académico (IEA) validado por la Sociedad Española de Ansiedad y Estrés que fueron administrados en grupos dentro del aula de clases.

Lo más resaltante fue la existencia de un mayor porcentaje de alumnos del primer año (26,4%) con respecto a los alumnos del sexto año (8,9%) con un nivel de AE severa, lo mismo que se reflejó también en la AR, cuando se encontró que 20,8% de alumnos del primer año y 11,1% de alumnos del sexto año presentó un nivel alto.

En conclusión, los autores reportan que existen mayores niveles de ansiedad estado y rasgo en estudiantes de medicina de primer año que en los de sexto año. Las principales situaciones generadoras de estrés en estudiantes de medicina son la .sobrecarga académica., .falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. y .realización de un examen.. Se requiere en estudios longitudinales, que puedan establecer con mayor precisión aquellos factores sobre los cuales se debería intervenir (Celis y cols., 2001).

CAPÍTULO 4

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

4.1 EL ESTRÉS PUEDE SER CONTROLADO

Es posible reducir el estrés excesivo y toda persona es capaz de manejar sus reacciones de estrés. La persona puede adiestrarse mejorando determinadas facultades que le ayudarán a identificar sus potenciales factores de estrés y a modificar sus perjudiciales reacciones ante él sin el empleo de pastillas, cigarrillos, alcohol u otras drogas. Una vez que la persona posee esos conocimientos y facultades, estará capacitada para manejar cualquier situación de estrés que se le presentará, pero además, sabrá como evitar el estrés excesivo impidiendo que aumente y se desarrolle desde el primer momento (Neidhardt, 1992).

Para superar el estrés se necesita desde el inicio adoptar una actitud positiva, optimista. Pero a nadie se le exigirá que se adapte, amolde, integre o cambie su propia personalidad para satisfacer a los demás. Al contrario, en este nuevo enfoque para la superación del estrés, el personaje principal es la propia persona sometida a estrés; en ella se enfoca todo el cambio. Tampoco se intentarán vanalizar ciertos factores estresantes que afectan a la persona. Si algo le molesta o le preocupa, será estudiado con la máxima atención, por mucho que para otras personas aparezca como una nimiedad sin importancia de manera que lo más importante es que la persona no se subestime a sí misma. Nadie debe sentirse imperfecto o inferior porque aparentemente reaccione con más intensidad ante el estrés que las personas que le rodean. Simplemente, puede ocurrir que esas personas reaccionan de una manera menos aparente. Es necesario generar y desarrollar una actitud optimista, positiva. Con ella, el estrés puede ser superado. Está en juego la salud y el bienestar de la persona, y ambas merecen que se realice el esfuerzo.

Los requisitos fundamentales para superar el estrés son consciencia, aceptación, responsabilidad y facultades suficientes para superarlo. En primer lugar se debe reconocer los indicadores que señalan la presencia del estrés, ser conscientes del nivel de estrés que padecemos, de los aspectos de nuestro carácter que pueden estar relacionados con el estrés y conocer las causas de nuestro estrés y saber las maneras de superarlo. Es importante, porque la falta de esa consciencia es en parte la culpable de que las enfermedades relacionadas con el estrés se hayan generalizado tanto. Es fundamental que se haga un esfuerzo para saber y ser conscientes de lo que ocurre a nuestro alrededor, lo que nos ocurre a nosotros y lo que ocurre en nuestro interior. El segundo paso para un cambio positivo es la aceptación de sí mismo. Lo que somos ahora es el resultado de todas las experiencias de nuestra vida. Siempre es posible cambiar, pero hay que partir de la base de que los cambios importantes no se producen en un instante. No debemos juzgarnos a nosotros mismos con demasiado rigor; aceptar lo que somos y quiénes somos es un paso esencial. Por último, se debe reconocer que la responsabilidad de realizar los cambios es nuestra y sólo nuestra. Cualesquiera que sean los factores estresantes nosotros mismos tenemos capacidad para iniciar y fomentar los cambios que necesitamos. No debemos culpar al destino, ni a nuestro padre, ni a la Coca cola, por nuestro estrés. Seamos responsables. Actuemos. *Cuando*

la persona empieza a superar el estrés, se le presentarán oportunidades para unirse a otras personas y a cambiar las fuentes de ese estrés (Neidhardt, 1992).

4.2. LA RELAJACIÓN

La relajación es una estrategia de afrontamiento y reducción del estrés que puede aplicar el mismo individuo víctima de estrés, además es considerada un método preventivo pues inhibe o disminuye la respuesta del organismo ante los factores o agentes estresantes. Es definida como un estado o respuesta percibidos positivamente en el que una persona siente alivio de la tensión o el agotamiento y tiene dos dimensiones, una cognitiva y otra fisiológica, que incluye la muscular (Villavicencio, 2003).

De acuerdo a Tittlebaum (1988), la relajación tiene tres objetivos:

- Prevención, para proteger a los órganos del cuerpo de desgastes innecesarios y especialmente de las enfermedades relacionadas con el estrés.
- Tratamiento, para facilitar el alivio de las repercusiones del estrés tales como dolores de cabeza, insomnio o asma.
- Afrontamiento ante dificultades, para alcanzar un estado de tranquilidad que permita tomar mejores decisiones, así como lograr pensamientos más claros y eficaces. En este punto, Preveler y Johnston (1986), afirman que la información almacenada en la memoria resulta más accesible cuando la persona está relajada.

Las técnicas de relajación son útiles en la prevención y recuperación de enfermedades orgánicas, en el tratamiento de enfermedades psicosomáticas tales como la úlcera péptica, la colitis ulcerosa, la artritis reumatoide, el asma bronquial, la hipertensión arterial, las enfermedades coronarias y en la reducción de ciertos estados indeseables, tales como los movimientos espasmódicos, el insomnio y los tics, entre otros. Asimismo, se ha observado que facilitan la disminución de conductas agresivas tales como golpear o empujarse, además de reducir las repercusiones provenientes de jaquecas tensionales, artritis y úlceras (Cautela y Groden, 1988), además ciertas investigaciones han demostrado un efecto significativo en la reducción de la tensión, la depresión, la ansiedad y la hostilidad de pacientes con cáncer (Luebbert, Dahme y Hasenbring, 2001) observándose que el empleo de la relajación mejora el estado general en estos pacientes, disminuyendo las repercusiones leves de la quimio y radioterapia, tales como la náusea y los dolores de cabeza, e incluso se pueden aplicar en el tratamiento de los trastornos que pertenecen al grupo de neurosis, tales como la ansiedad, la depresión y las manías (Villavicencio, 2003).

Las técnicas de relajación inciden directamente en el individuo favoreciendo el control sobre los estresores, específicamente aumentando la capacidad para emitir una respuesta anticipatorio. Al respecto Feuerstein y cols. (1986), argumentan que el control que percibe el individuo ante las situaciones

amenazantes, reduce la respuesta anticipatorio y la ganancia de información, misma que consiste en el incremento de la predictibilidad del estresor y anticipación del evento aversivo. La respuesta anticipatorio consiste en la preparación cognitiva para un suceso, implicados su interpretación y evaluación, por lo que dispone al organismo para hacer frente a la situación amenazante previéndose la llegada efectiva del estresor (Sandín, 1981).

Retomando a Carrobbles (1996), el estrés es ante todo una emoción y como tal tiene más carácter preparatorio para la acción que un plan de acción o conducta meta en sí misma. Igualmente menciona que el principal problema de las emociones es reprimirlas o embotellarlas sin facilitarles una adecuada expresión y salida. En este sentido, el estrés no es una excepción y por ello, cualquier conducto indirecto que permita descargar la actividad emocional acumulada por un sujeto puede ejercer una función positiva en el mismo. Entre los diversos recursos que pueden utilizarse para este fin se encuentran la práctica de técnicas de meditación o relajación y el ejercicio físico. Cabe mencionar que aprender a controlar algunas de las respuestas del sistema nervioso autónomo requiere esfuerzo y entrenamiento, sin embargo es posible tomando en cuenta las capacidades con que cuenta el ser humano.

En términos generales, las técnicas de relajación son herramientas que reeducan al ser humano y le permiten modificar la respuesta de su sistema nervioso y de su organismo en general ante las situaciones estresantes (McCreary, 1982).

Reconociendo el nivel de tensión.

Lo primero que se debe de hacer es reconocer nuestro nivel de tensión para determinar el momento en que se requiere relajarse. Usted puede fácilmente reconocerlo en otras personas: cuando juegan con su cabello enroscándose, cuando se sientan con las piernas torcidas, cuando contraen la mandíbula inferior, cuando esconden el pulgar en su mano o cierran sus puños quedando con los nudillos blancos. Para reconocer la tensión muscular propia se han descrito varios métodos. Se mencionara sólo uno de fácil realización: se trata de reconocer la tensión por el contraste entre la contracción y la relajación de los músculos.

Es un método que implica contraer y luego relajar un conjunto de músculos y "sentir" la diferencia que se produce; se recomienda intentarlo apretando su puño con fuerza durante algunos segundos y luego soltándolo con lentitud y observando que cambios nota entre ambas acciones. Puede hacer esto con cualquier grupo muscular de su cuerpo. En este punto parece importante destacar que la tensión muscular constante, que generalmente pasa inadvertida, la que nos genera la sensación de cansancio. Se recomienda la relajación muscular en especial porque es una práctica más fácil de iniciar que el intentar cambiar un estilo de vida tensionante arraigado en una persona (Cruz y Vargas, 1998).

4.3. TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

De acuerdo con Geissman (1972), los métodos de relajación son procedimientos terapéuticos bien definidos que tratan de obtener en la persona una descontracción muscular y psíquica por medio de ejercicios específicos que a su vez producen un tono de reposo que es la base de la liberación física y psicológica. Por lo tanto, la relajación es una técnica que busca un estado de equilibrio lo más eficaz posible, al mismo tiempo que promueve la economía de las fuerzas nerviosas puestas en juego por la actividad general del individuo (Villavicencio, 2003).

4.3.1 Biofeedback

El biofeedback se basa en el aprendizaje del control voluntario, cerebral y psíquico de las funciones fisiológicas y de las actividades automáticas, tales como la tensión muscular, la transpiración, la temperatura cutánea, la presión sanguínea y el ritmo cardíaco que son buenos indicadores de estrés. Esta técnica permite al sujeto, gracias a aparatos más o menos complejos, tomar conciencia y regular voluntariamente sus funciones fisiológicas o automáticas habitualmente inconscientes. Y llegado el caso modificarlas y mejorar las respuestas al ambiente y al posibles estrés que éste provoca (Masson, 1985).

Esta se apoya en el papel del psiquismo en el estrés y las enfermedades psicosomáticas, y en la posibilidad de intervenir sobre el psiquismo para corregir reacciones reflejas excesivas y anormales, responsables de desórdenes funcionales (Bensabat, 1994).

Las actividades del organismo como la tensión muscular, la presión sanguínea, el ritmo cardíaco, la temperatura cutánea, la transpiración y el ritmo cerebral son captadas por electrodos, amplificadas y convertidas en señales perceptibles por el sujeto, puesto que se trata de señales auditivas o visuales. Estas señales son conscientes y pueden variar. El sujeto, al ser consciente de estas, puede aprender a modificarlas, por sí mismo, con el sentido oportuno, por medio de pruebas. Se crea así una relación entre el psiquismo y las funciones orgánicas. El sujeto llegará a un grado elevado de dominio y de control de sí mismo y de sus reacciones. Y cuando el aprendizaje se cumpla va a poder mantener este control en la ausencia de la señal. El papel del sujeto es primordial, puesto que es él el que recibe la información (Masson, 1985).

Las aplicaciones del biofeedback son múltiples, principalmente reservadas a las diferentes manifestaciones de estrés: tensión muscular, ansiedad, nerviosismo, insomnio, taquicardia, hipertensión inestable, pero asimismo jaquecas, dolores funcionales, digestivos, etc. El éxito de esta técnica depende mucho de la comprensión por el paciente del método utilizado, el papel que juega su psiquismo sobre los diferentes trastornos así como de su poder cerebral de control. Se trata de una voluntad llamada pasiva y no de una voluntad que implica un esfuerzo importante de conciencia, y eso es muy importante.

La señal de biofeedback permite el aprendizaje de las respuestas que hay que aportar a las reacciones de nuestro cuerpo al estrés. El individuo aprende a

reconocer y a diferenciar el estado de relajación y el de tensión. El objetivo final es el de enseñar al sujeto a que llegue a un alto grado de dominio y de control de sí mismo y de sus reacciones al estrés, a mantener ese control en ausencia de la señal del biofeedback, es decir, sin tener que utilizar el aparato, y eso gracias a una utilización de la señal cada vez más espaciada en el tiempo. el sujeto es quien recibe la información sobre el estado de su salud y sobre la amplitud de sus reacciones al estrés. Y de su cooperación y de su poder de abstracción y de control pasivo depende el éxito del tratamiento. Una comunicación íntima se establece entre él, su superconciencia que va a dominar sus reacciones voluntarias y reflejas, el terapeuta y el aparato, que le envía señales procedentes de él mismo e indispensables para el aprendizaje. Esa es la esencia misma del biofeedback (Bensabat, 1994).

Existen diferentes formas de biofeedback adaptadas al aprendizaje y al control de una función fisiológica determinada:

- Biofeedback E.M.G. o electromiográfico.
- Biofeedback de la temperatura cutánea.
- Biofeedback de la sudación.
- Biofeedback del ritmo cardíaco.
- Biofeedback de la tensión arterial.
- Biofeedback de las ondas cerebrales.
- Biofeedback gastro-intestinal, etc.

Cualquiera que sea el tipo, el principio siempre es el mismo: aprender a controlar nuestras funciones fisiológicas automáticas y a dominar los trastornos que resulten de su desarreglo. Los aparatos más empleados y los más eficaces son el biofeedback E.M.G. y los de temperatura cutánea y de sudación.

La tensión muscular, por ejemplo, habitualmente recogida a nivel de la frente, es transmitida por los electrodos al aparato registrador que la reexpide en forma de luz, que pasa del rojo al verde siguiendo el estado de relajación, y de sonido que es tanto más rápido cuanto que el sujeto se encuentra más tenso. Proporciona igualmente una medida instantánea de la tensión en microvoltios. Esa medida cifrada es directamente visible en una pantalla, y ello hace que el sujeto conozca su grado de tensión muscular, y por tanto de estrés, que lo controle voluntariamente y que se dedique a reducirlo tratando simultáneamente de hacer pasar la luz del rojo al verde y de reducir el ritmo sonoro. El sujeto mismo controla materialmente su sesión de aprendizaje y la evolución de su actividad muscular, es decir, la evolución de su tensión muscular. Reduciendo la tensión muscular es como se puede reducir la ansiedad y la tensión psicológica (Bensabat, 1994).

Las técnicas más comunes empleadas y que han demostrado su eficacia para la reducción del estrés son:

4.3.2 Método de relajación progresiva de Jacobson

Esta técnica es quizá la mas utilizada en el ámbito de la salud; el objetivo central de esta técnica es que la gente pueda notar la diferencia entre un estado de tensión y uno de relajación muscular, así como identificar el

momento en que se presenta la tensión durante el día y llegue a ser capaz de relajar sus músculos cuando se tensen (Villavicencio, 2003).

La relajación progresiva se practica preferentemente en un sitio tranquilo, en posición tumbada de espaldas, con la mirada dirigida hacia el techo y los brazos alargados y un poco separados del cuerpo. Sin embargo se puede practicar la relajación en cualquier sitio y si no hay otra solución en la posición que sea.

Se trata de una técnica lenta y metódica, que comprende sesiones de media a una hora, referidas progresivamente durante unos quince días a un grupo muscular y luego a otro, interesando toda la musculatura voluntaria por medio de una serie de ejercicios: serie de brazos, de piernas, del tronco, de la cara, concediendo un lugar especial a la relajación de los ojos en la relajación mental.

Cada serie comprende varios ejercicios que se dirigen a los diferentes grupos musculares. La serie de las piernas, por ejemplo, consta de seis ejercicios interesando progresivamente a los músculos flexores, luego a los extensores del pie, pasando a los flexores y a los extensores de la pierna, del muslo, etc. Cada ejercicio comporta varios movimientos de contracción voluntaria que debe llegar a un nivel elevado de tensión muscular, al umbral de la rigidez y del dolor.

El individuo debe notar esa tensión muscular a nivel de los músculos interesados en el caso de la flexión voluntaria del pie sobre la pierna, por ejemplo, la sensación de tensión debe percibirse por debajo de la rodilla; en el caso contrario de la extensión del pie, la tensión de contracción se ha de percibir a nivel de la pantorrilla. Una vez percibida esa tensión, el individuo relaja lentamente sus músculos para obtener una relajación, es decir, la desaparición de la tensión. El ejercicio de contracción deberá durar el tiempo necesario para percibir la contracción.

El aprendizaje de tensión-relajación se repite tres o cuatro veces en un cuarto de hora con unas pausas de algunos minutos entre cada movimiento de tensión-contracción para que el sujeto adquiera conciencia del paso de la tensión a la relajación y sienta profundamente la ausencia de tensión. Con la práctica, ese aprendizaje se hace cada vez más sutil hasta el punto de poder actuar sobre la musculatura lisa de las vísceras (estómago, intestinos...).

El método de relajación progresiva hace que se obtenga una relajación profunda, pero es una técnica lenta que exige mucha paciencia y tiempo. Hay que emplear de varios meses a un año para la práctica de un aprendizaje completo del cuerpo. El segundo inconveniente es que no permite evaluar el grado de tensión muscular. El control mental de esa tensión se basa, por tanto, en informaciones sensitivas procedentes de la tensión ejercida sobre el músculo y la piel (Bensabat, 1994).

4.3.3 Método de Trining de Shultz

Este método utilizado en 1932 en todo el mundo y sobre todo en Europa, se inspira en técnicas de hipnosis. Consiste en obtener progresivamente una relajación de los músculos y llegar a un estado de desconexión a partir de autosugestión a la relajación.

La inducción hipnótica utiliza la repetición de frases sencillas de autosugestión "mi brazo derecho está pesado, pesado", "mi brazo derecho está caliente, caliente", "mi pierna esta pesada, pesada", etc. Esta representación mental de pesadez y de calor no ha de ser activa si no más bien pasiva. No se trata de un esfuerzo físico sino de un proceso mental de concentración sobre la imagen representada por el acto a realizar y no de una concentración sobre el mismo acto.

Cada uno ha de elegir las imágenes representativas adaptadas a su personalidad. Por ejemplo, la sensación de pesadez del brazo se imaginará por medio de algo pesado, una barra de hierro, de plomo u otra cosa. La sensación de pesadez es el equivalente a un relajamiento muscular, y la sensación de calor corresponde a una vasodilatación subcutánea.

El training autógeno se inspira en el yoga, sirviéndose de posturas que favorecen no sentir la crispación, el relajamiento muscular y la sensación de calma interior. Prácticamente el sujeto se sitúa en una habitación medio oscura, tranquila, a una temperatura normal (ni demasiado caliente ni excesivamente fría), descalzo, sin llevar corbata ni prenda alguna que le oprima, y con los ojos cerrados.

Tres posiciones son posibles:

- ψ Posición tumbada, de espaldas con la cabeza ligeramente levantada, los brazos separados del cuerpo y extendidos formando un ángulo de 120° con los antebrazos.
- ψ Posición de cochero de un simón, sentado en un taburete o en una silla, con los brazos descansando sobre los muslos, las muñecas libres, las manos dejadas caer y las piernas separadas.
- ψ Posición sentado en un sillón cómodo (es la posición ideal) con la espalda apoyada en el respaldo, los antebrazos apoyados en los brazos del sillón, las manos dejadas caer y las piernas separadas.

El training autógeno comprende tres series de ejercicios: unos de autosugestión para la relajación; otros ejercicios de concentración mental en un punto preciso como en la meditación yogui, y otros ejercicios más difíciles de meditación profunda, como en la meditación india y en el zen, reservada para el estudio de la personalidad (la concentración mental sólo puede utilizarse bajo el control del psicoanalista).

Esta primera serie de ejercicios es la más utilizada en la relajación. Los ejercicios se realizan dos veces al día y duran de uno a cinco minutos cada uno. Comprende ejercicios de sugestión de pesadez, de calor; ejercicios de control del ritmo cardíaco, de la respiración, de sensación de calor en el

abdomen y otras partes del cuerpo. Cada ejercicio consiste en autosugestionarse por la repetición pausada de frases apropiadas: "mi frente está fresca", "mi vientre está muy caliente", "yo respiro con calma", "mi corazón late tranquilo y fuerte", o "late con más lentitud o más aprisa". Hemos de señalar que el ritmo cardíaco se ve afectado con frecuencia por el estrés y las emociones.

En los ejercicios de pesadez y de calor, se trata de repetir cinco o seis veces la frase, para experimentar la sensación de pesadez o de calor. Es necesario observar una pausa de treinta segundos para sensibilizar al efecto de la sugestión, antes de doblar los brazos, después de respirar y enseguida abrir los ojos y luego cerrarlos para pasar a otro brazo, una pierna... hasta que la sensación de pesadez y de calor interese a todo el cuerpo.

Esta sensación se percibe sólo al cabo de numerosos días de ejercicios. Entre cada clase de ejercicios hay que observar una pausa de algunos minutos. El training autógeno no ha de sobrepasar una hora.

Lo mismo que la meditación progresiva de Jacobson, el método de Shultz no permite evaluar el nivel de tensión y de relajación en el músculo. El aprendizaje y su control se mantienen subjetivos (Bensabat, 1994).

4.3.4 Meditación Trascendental

Es una relajación profunda procurada por la meditación espiritual, inspirada en la filosofía oriental e hindú. Fue introducida en el occidente por el monje Honolon, el Maarashi Mahesh Yogi. Es un método popular en todo el mundo y sobre todo en los Estados Unidos.

Consiste en hacer dos veces al día, durante quince minutos, una meditación de orden espiritual en la que hay que descubrir una mantra, es decir, una frase, una fórmula sagrada que encierre en sí cierta resonancia.

La mantra es propia de cada individuo, y es escogida por un maestro en el transcurso de una reunión, en función de la personalidad del alumno. Su objetivo trata de desconectar al individuo de las cosas materiales por medio del pensamiento espiritual. La relajación obtenida procura una sensación de calma y de reposo, intermedio entre el estado de vigilia y el del sueño, y hace que se obtengan cambios fisiológicos importantes característicos del estado de reposo fisiológico: el corazón y la respiración se reducen y la tensión baja. Este método es impugnado por ciertos autores que creen que los mismos efectos se pueden lograr por el simple hecho de descansar con tranquilidad, fuera de toda sollicitación o simplemente durmiendo la siesta. Obliga al individuo a interrumpir su actividad (un corte) dos veces al día, y por tanto a "desconectarse" de la actividad que causa estrés (Bensabat, 1994).

4.3.5 Respiración Diafragmática

La respiración diafragmática se origina en las prácticas orientales de meditación y yoga. Estos conocimientos antiguos hacen énfasis en la atención que se le debe prestar a la respiración y en que la forma adecuada de respirar debe ser profunda y tranquila, a diferencia de cómo lo hacen actualmente, sin tomar conciencia suficiente y de forma apresurada, corta o superficial. La relajación, al igual que otra técnica, requiere de autodisciplina para ser efectiva y lograr el control del estrés (Villavicencio, 2003).

De acuerdo con Labrador (1995), los principales beneficios que se obtienen mediante una buena técnica de respiración son:

- ψ Reducción de la tensión muscular.
- ψ Disminución de la irritabilidad.
- ψ Disminución de la fatiga.
- ψ Disminución de la ansiedad.
- ψ Sensación generalizada de bienestar y tranquilidad

Por su parte, Calle (1994) afirma que la respiración correcta actúa sobre el organismo en diversas formas como:

- ψ Incrementa la sensación de energía
- ψ Activa la circulación sanguínea
- ψ Provee un masaje cardiaco
- ψ Favorece el control sobre el sistema nervioso
- ψ Aumenta la capacidad de resistencia del organismo
- ψ Previene enfermedades del aparato respiratorio
- ψ Favorece el mejor funcionamiento del sistema digestivo

Desde el punto de vista cognitivo, Davis, Eschelman y Mickay (1988), encontraron que una técnica de respiración efectiva interviene en el alivio de síntomas específicos tales como la ansiedad generalizada, los sentimientos de desesperanza, la impotencia, la baja autoestima, los pensamientos obsesivos, la fatiga y el dolor crónico.

Por su sencillez, se puede aplicar en casi cualquier momento y lugar, brindando por sí misma un estado de tranquilidad y quietud mental para tomar mejores decisiones. Entre sus principales ventajas se encuentran:

- ψ Está directamente relacionada con el sistema nervioso autónomo, que controla la activación fisiológica en la respuesta de estrés.
- ψ Es una técnica fácil de aprender.
- ψ Es particularmente fácil de aplicar.
- ψ Puede ejecutarse en cualquier lugar, con sus variaciones de acuerdo a la profundidad de las inhalaciones y la duración de la contención del aire dentro de la caja torácica. A mayor inhalación y contención se incrementarán sensaciones de somnolencia (Villavicencio, 2003).

4.3.6 Visualización o Imaginaria guiada

Según Achterberg (1985), la visualización es el proceso de pensamiento que invoca y usa los sentidos. Combina un estado de relajación meditativa con la presentación de escenarios autoevocados, lo que estimula la memoria y genera ensoñaciones espontáneas. Asimismo, es una técnica no invasiva y que no requiere de material previamente elaborado. (Yager, 1989).

De acuerdo con Orizaba y cols. (1999), la imaginaria se ha convertido en una técnica psicoterapéutica debido a que mediante el empleo de los mecanismos visuales y verbales, puede ayudar a generar cambios cognoscitivos, emocionales, fisiológicos y conductuales en el ser humano.

Se sabe que el empleo de la técnica de visualización o imaginaria produce confianza, serenidad y estados de tranquilidad, ayudando a la gente a sentirse relajada. Igualmente es una técnica sencilla en su aplicación y altamente efectiva; también puede actuar sobre el sistema inmune y ayudar en el tratamiento de cáncer y otras enfermedades psicosomáticas, dado que habilita al individuo para el control de sus propias respuestas corporales y mentales (Villavicencio, 2003).

4.3.7 La gimnasia relajante

Es un método de relajación simple que facilita el conocimiento del cuerpo para una mejor expresión corporal. La finalidad de la gimnasia relajante consiste en enseñar a calmar los músculos y en hacer que participen de nuestra actividad cotidiana para un equilibrio armónico entre el cuerpo y el espíritu que forman un todo visible. El movimiento debe ser voluntario, flexible, hecho sin acoso constante y sin dolor para obtener un buen estiramiento muscular indispensable para la calma muscular.

Los ejercicios de relajación comprenden diferentes actitudes o posiciones (de diez a quince) que se deben practicar una o dos veces al día, ya que cada una está adaptada a la toma de conciencia y a la relajación de un grupo muscular del cuerpo. Esos ejercicios permiten obtener el estado del tono de los diferentes músculos y, por consiguiente, descubrir las tensiones existentes, que inmediatamente se aprende a vencer de manera progresiva con flexibilidad y respetando las posturas apropiadas.

Para relajar los músculos de la espalda, hay que sentarse, con las piernas y muslos doblados, y las manos cogiendo los pies. El ejercicio consiste en alargar progresivamente las piernas, y de forma simultánea tratando de apoyar en ellas la cabeza. Ese movimiento hace trabajar igualmente a los músculos posteriores de las piernas y de los muslos. Se puede completar por medio de una posición sentada, con las piernas dobladas y con los brazos pasados por debajo de las rodillas. Ahora el ejercicio consiste en alargar las piernas de manera que los brazos cruzados que sostienen las rodillas lleguen a tocar el suelo, y la cabeza vaya a apoyarse poco más o menos encima de las rodillas. Otro ejercicio en posición de pie es, en donde el individuo se ve doblegado progresivamente dejando caer la cabeza hacia delante, sin tratar de tocar el

suelo con las manos y sin forzar el movimiento de curvatura. Llegando al punto máximo, se trata de volverse a enderezar poco a poco y procurando sentir el enderezamiento de cada vértebra.

Los músculos de la cara se encuentran con frecuencia crispados a nivel de la frente, de la mandíbula o de los párpados. Se recomienda que se les relaje por medio de movimientos simples que se puede practicar en todo momento y en cualquier sitio. Basta, por ejemplo, con dejar la boca ligeramente abierta o bostezar de manera voluntaria abriendo progresivamente la boca para relajar los músculos de la cara. El bostezo voluntario se aconseja en especial a las personas que hablan mucho (Bensabat, 1994).

4.3.8 Yoga

Es el método más antiguo y el más popular de relajación. Es un método de inspiración religiosa, importado principalmente de la India y del Tibet. Existen varias técnicas, siendo la más usada el hatha yoga que se asemeja a la gimnasia relajante por un conjunto de posturas combinadas con ejercicios respiratorios.

Se obtiene una buena relajación física, muscular, y psicológica gracias a una respiración ventral indispensable y de gran importancia. Se trata de respirar principalmente con el vientre, es decir, de hincharlo al inspirar y de deshincharlo y recogerlo al hacer la expiración. El movimiento del diafragma y de la caja torácica se vuelve pasivo, pero el del abdomen es muy activo. La respiración se hace muchas veces, por la nariz, con la boca cerrada en la inspiración y en la expiración.

Las otras técnicas del yoga se aproximan a las de la meditación y de la contemplación, mucho más complicadas, y no resultan especialmente útiles para combatir el estrés cotidiano (Bensabat, 1994).

4.4 EJECUCIÓN DE LAS TÉCNICAS

4.4.1 Ejercicios de relajación muscular.

Existe una infinidad de ejercicios de relajación. Una de las formas más sencillas de disminuir la tensión es a través de los ejercicios de estiramiento, que actualmente están de moda. Son ejercicios destinados a aumentar la flexibilidad de los músculos y disminuyen su tensión. Se puede hacer de pie y consisten básicamente en estirar grupos musculares alternativamente: pruebe usted estirando su brazo hacia arriba como intentando tocar el techo, pero sin un esfuerzo desmedido, sino como un gato que se despereza; cuente hasta 9 y luego deje caer su brazo y repítalo con el otro de la misma manera. Finalmente hágalo con ambos brazos. Sienta las diferencias antes y después de hacer el estiramiento y tenga presente que la relajación no se ocupa de "hacer", sino de "sentir" y "no hacer".

Un segundo grupo de ejercicios son los de "soltura"; que se refieren a un trabajo muscular suave, que tienden a descontraer los músculos y mejorar su irrigación. Un sencillo ejemplo es el ponerse de pie y dejar que los brazos cuelguen hacia abajo, para luego mecerse ligeramente a fin de que se muevan los brazos. Después deje que poco a poco que quedan quietos. Una variación de este mismo tipo de ejercicios son las sacudidas de los nadadores; para esto lo que usted debe hacer es simplemente sacudir un brazo con un movimiento rotatorio de la muñeca hasta el hombro, a fin de que tiemblen los músculos del brazo; esto sólo se logra si el brazo cuelga pesadamente hacia abajo. Puede repetir el ejercicio con las diferentes partes de su cuerpo: brazos, piernas, cabeza y si lo desea hacerlo con todo su cuerpo saltando en el aire ("la sacudida del tontito").

Otro ejercicio que es útil conocer y practicar es el de mover el cuello para atenuar la tensión que se genera frecuentemente en esa zona. Es sencillo de realizar y consiste en poner la cabeza centrada sobre sus hombros para luego girarla hacia a un lado como intentando tocar un hombro con su barbilla, manteniendo el hombro recto. Después hágalo hacia el otro lado. Continúe flexionando la cabeza hacia delante y hacia atrás con suavidad. También puede completar este ejercicio con el alzamiento de los hombros sobre la cabeza para luego soltarlos como si hubiera perdido las fuerzas para sostenerlos, es decir, los deja caer hacia abajo (Cruz y Vargas, 1998).

4.4.2 Respiración diafragmática

La respiración diafragmática se basa en las tradiciones orientales de la meditación y la yoga y ha sido adaptada al occidente. Davis y cols. (1988), proponen las siguientes instrucciones para su ejecución:

1. Adopta una posición cómoda, sentado, con la espalda recta y preferentemente con los ojos cerrados.
2. Respira por la nariz.
3. Inspira lenta y profundamente. Al inspirar, llena primero las partes más bajas de los pulmones, después las partes medias y finalmente las más altas, mientras siente cómo se eleva ligeramente tu pecho.
4. Sostén la inhalación por tres segundos.
5. Exhala lentamente.
6. Al final de la exhalación espera dos segundos antes de volver a inhalar.

Este proceso se repite varias veces hasta que la persona pueda dominarlo. Una forma de comprobar si está respirando adecuadamente con esta técnica es observar el abdomen, mismo que se irá llenando poco a poco. Igualmente se notarán movimientos en la caja torácica.

4.4.3 Relajación muscular progresiva

Principios y técnicas de Jacobson adaptadas para trabajar con grupos de entrenamiento en relajación. Las instrucciones que se presentan a continuación guían la relajación muscular progresiva (modificado de Morris, 1987):

1. Siéntate cómodamente, adopta una postura que te sea agradable, manteniendo tu espalda recta sin forzarla.
2. Revisa tu cuerpo, si es necesario cambia de posición.
3. Respira lenta y profundamente; mantén el aire por unos tres segundos, después exhala lentamente.
4. Frunce tu seño, mantenlo fruncido por 3 segundos. Suéltalo y siente la diferencia.
5. Aprieta tus ojos con fuerza, sin lastimarte, ahora desténsalos.
6. Aprieta tu cuello por 3 segundos. Ahora suéltalo, siente la diferencia entre los momentos de tensión y los de relajamiento.
7. Con tu respiración lenta y profunda mantén el aire por 3 segundos y exhala lentamente, sin esforzarse.
8. Ahora levante sus brazos. Tense sus hombros, relájelos y baje despacio sus brazos.
9. Ahora extiende tus brazos hacia abajo, que cuelguen libremente. Ejerce tensión sobre ellos. Ahora relájalos.
10. Cierra tus puños. Aprieta con fuerza. Ahora suéltalos y siente la diferencia.
11. Continúa con el ritmo de respiración tranquilo, lento, profundo.
12. Tensa ahora tu abdomen. Suéltalo.
13. En este momento revisa cómo está tu cuerpo. Si hay alguna parte que continúe tensa dedícale un momento tensándola y luego soltando la tensión de esa parte. Mientras, continúa con esa respiración, lenta, profunda, inhalando y exhalando por la nariz.
14. Muy bien, ahora haz presión sobre tus glúteos. Recuerda mantener esa presión 3 segundos y luego soltar. Fíjate en la diferencia entre estas sensaciones.
15. Ahora los muslos. El mismo procedimiento. Tensa y luego relaja.
16. Ahora tensa las piernas y luego relaja.
17. Finalmente recoge los dedos de tus pies y arquéalos, ténsalos por un momento y luego suéltalos.
18. Respira profundamente, mantén el aire dentro por 3 segundos y exhale. Continúa con esa misma posición.
19. Voy a pedirte que revises todo tu cuerpo y si hay alguna parte de esté tensa repitas el ejercicio sólo en esa parte, manteniendo la espiración con el mismo ritmo y notando la diferencia entre el estado de tensión y el de relajación.
20. Bien, hemos terminado. Toma unos minutos para seguir sentado e ir regresando. Voy a contar hasta 5 y cuando llegue a 5 voy a pedirte que hagas dos respiraciones profundas y abras los ojos en cuanto te sientas listo.

4.4.4 Imaginación guiada

Este ejercicio requiere que la persona posea la capacidad de pensar en imágenes (pensamiento de tipo eidético). A mayor capacidad eidética, mayor beneficio. Si el individuo tiene algún padecimiento respiratorio, puede omitir la parte donde se habla de dejar pasar el aire por la nariz y respirar como

acostumbre hacerlo, al paso del ejercicio, la respiración se irá normalizando sin necesidad de poner atención en ella. Sin embargo, se recomienda que, al menos mientras se está aprendiendo el uso de esta técnica, se mantenga bajo la supervisión de un especialista.

*Siéntese en una silla o sillón cómodo apoyando los pies en el suelo. Coloque los brazos y manos a los lados de su cuerpo, déjelos caer de manera natural.

*Ahora deje pasar el aire por su nariz y, mientras lo hace, imagínese cómo el aire entra por su nariz y déjelo salir por la boca. Nuevamente repita el ejercicio imaginándose el color del oxígeno. La cantidad, la forma y cómo va entrando lentamente por su nariz, como si fuera un pedazo de nube suave y ligera que entra y llega a sus pulmones. El oxígeno que no necesita déjelo salir, déjelo que se vaya, que vaya saliendo por sus labios, sienta el movimiento de sus labios cuando el aire los mueve. Como levanta el labio superior y el labio inferior.

*Continúe respirando tan lenta y profundamente como lo está haciendo, mientras trae a su memoria el recuerdo de un lugar que le agrada; siga trayendo a su memoria los objetos que tiene (puede ser agua, plantas, flores, árboles, nubes). También traiga los colores del lugar, visualice nítidamente la intensidad de los tonos. Vuelva a recordar los ruidos, los olores del lugar y la temperatura, mientras sigue respirando lenta y profundamente.

*Puede estar solo o acompañado.

*Siga visualizando este lugar, de preferencia escoja uno de los objetos; seleccione el que más le guste, visualice su tamaño, su forma, su textura, su color; recuerde su olor. Mientras continúa respirando nuevamente, disfrute de las sensaciones que le producen estos recuerdos y guarde en su cerebro estas sensaciones para cuando las necesite.

*Haga tres respiraciones profundas antes de concluir.

*Ahora incorpórese, abra lentamente sus ojos. Comente sus experiencias (Domínguez y cols. 2002).

4.5 MITOS SOBRE ESTRATEGIAS PARA REDUCIR EL ESTRÉS.

Vacaciones

Las vacaciones son indispensables para obtener un respiro y descansar. El estrés no debería existir naturalmente en las vacaciones. ¡Cuidado con el regreso! Huir del estrés no lo resuelve.

El alcohol

El alcohol permite relajar la tensión muscular al menos por un tiempo, pero no cambia la realidad. Beber no resuelve ninguna dificultad.

Los medicamentos

La industria farmacéutica permite reducir en muchos casos los efectos del estrés, salir del problema momentáneamente, pero no hace nada para reducir sus causas (Domínguez y cols. 2002).

CAPÍTULO 5

INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN

5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Basándose en los antecedentes que existen acerca de estudios que relacionan de alguna manera el estrés con la vida académica surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe diferencia en los estilos de afrontamiento ante el estrés entre los estudiantes al inicio y al final de la carrera de psicología?

JUSTIFICACIÓN

Debido a que el estrés es un fenómeno que se presenta en cualquier acontecimiento de la vida se considera importante hacer un estudio con el fin de identificar los Tipos de Estilos de Afrontamiento que manejan los estudiantes de la carrera de Psicología.

Con relación al estrés académico de los Universitarios, se tiene como antecedente la investigación realizada por Celis y cols. (2001), titulado Ansiedad y Estrés Académico en estudiantes de medicina humana del 1º y 6º año, en la cual confirman que el estrés académico y ansiedad en estudiantes de años superiores (alumnos del 6º año) son menores con respecto a los que recién inician en la carrera universitaria (alumnos de 1er año). De ahí la inquietud por saber si en la formación de la carrera de psicología de la UNAM la situación es distinta.

OBJETIVO

Determinar si hay diferencias en el estilo de afrontamiento ante el estrés, que presentan los estudiantes de inicio y final de la carrera de psicología de la UNAM.

HIPÓTESIS

Hi: Existirán diferencias significativas en los estilos de afrontamiento ante el estrés en estudiantes al inicio y final de la carrera de psicología de la UNAM.

Ho: No Existirán diferencias significativas en los estilos de afrontamiento ante el estrés en estudiantes al inicio y final de la carrera de psicología de la UNAM.

VARIABLES

Variable Dependiente: Estilo de afrontamiento ante el estrés.

Variable Independiente: Inicio y final de la carrera de Psicología de la UNAM.

Definición conceptual de variables:

Estilo de Afrontamiento: Lazarus y Folkman en 1985, lo definen como esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas y /o internas evaluadas como excedentes o desbordantes de los recuerdos de los individuos (Domínguez y cols. 2002).

Inicio y final de la carrera: Periodo que se ha transcurrido a lo largo de una carrera.

Definición operacional de las variables:

Estilo de Afrontamiento: Las respuestas obtenidas en el Cuestionario de modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman (1980).

5.2 METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

El estudio realizado es un Estudio Descriptivo.

Los Estudios Descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga (Sampieri. et. al., 1991).

DISEÑO

El diseño que se utilizó es un diseño no experimental de investigación transeccional o transversal. Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos.

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro del enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación (describirla como su nombre lo indica, dentro del enfoque cualitativo).

El procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos en una variable o concepto. (generalmente más de una variable o concepto) y proporcionar su descripción. Son por lo tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas también descriptivas (Sampieri. et. al., 1991).

Participantes:

- ✦ Estudiantes del inicio y final de la carrera de Psicología de la UNAM (Facultad de Psicología, C.U.)
- ✦ Fueron 200 alumnos de los cuales 100 serán de 1° semestre y 100 de 9° semestre.

Escenario:

Se llevó a cabo en los salones del Edificio "A" de la Facultad de Psicología.

Muestreo:

Para fines de este estudio se selecciono una muestra no probabilística, debido a que no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

Tipo de muestreo: "intencional" – uso de juicios (lógica, sentido común), para obtener muestras representativas. Esfuerzo deliberado por obtener muestras representativas.

Instrumentos:

- ✦ Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman (Traducción y estandarización de Claudia Sotelo Arias y Varenka Maupome Santillán, 2000). (Anexo 1)

Instrumento:

- ✦ Cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman (Traducción y Estandarización de Claudia Sotelo Arias y Varenka Maupome Santillán/ egresadas de la Facultad de Psicología de la UNAM). (Anexo 1)

El cuestionario Modos de Afrontamiento (Ways of Coping), elaborado por Susan Folkman y Richard Lazarus en 1980, y revisado por ellos mismo en 1985. Este instrumento se construyó para medir los estilos de afrontamiento al estrés. Está constituido por 66 reactivos y ocho escalas. Las escalas de afrontamiento se derivaron de los factores obtenidos en el factor analítico para conformar ocho estilos principales de afrontamiento del estrés. Las cuales son: Afrontamiento dirigido al problema, Pensamiento Mágico, Distanciamiento, Búsqueda de Apoyo Social, Dirigirse a lo Positivo, Autocrítica, Reducción de Tensión e Introyección.

De las ocho subescalas originales; se reducen solo a seis escalas clasificadas por diversos reactivos (Anexo 2). Así, dos de ellas desaparecieron (Autocastigo e Introyección), quedando solo las siguientes:

Dirigirse a lo positivo: Describe los esfuerzos para crear resultados positivos enfocándose al crecimiento personal; manifestando una sensación positiva de su propio valor, una vista positiva hacia los demás y en general, una sensación de optimismo.

Pensamiento Mágico: Se refiere a las fantasías voluntarias y concientes que realiza el sujeto para solucionar el problema sin tener una participación activa.

Distanciamiento: El sujeto evade todo contacto con el problema y su solución, para de esta manera reducir la angustia que éste le provoca.

Afrontamiento dirigido al Problema: Son acciones conductuales que van dirigidas a confrontar activamente al problema y tienen efectos positivos en el bienestar de la persona.

Flexibilidad de Afrontamiento incluye: Búsqueda de apoyo social, en el que describe esfuerzos para buscar apoyo informativo; búsqueda de una red de apoyo social que provea de solidaridad, consejo, atención, información, auxilio y protección.

Revaloración Positiva: Describe esfuerzos del sujeto para regular sus sentimientos y acciones. Guardan por sí, mismos los afectos y sentimientos causados por el problema (Sotelo y Maupome, 2000).

De las seis subescalas anteriores, las tres primeras son de afrontamiento pasivo y las tres últimas se caracterizan por ser de tipo activo. Esto confirma los hallazgos de Törestar (1990), quien propuso dos tipos diferentes de estrategias de afrontamiento: 1) El afrontamiento pasivo que incluye situaciones emocionales, en las cuales no se hace nada para cambiar la situación y 2) Las constructivas que se refieren al afrontamiento activo, es decir, el esfuerzo cognoscitivo y / o conductual para afrontar.

Tres de las seis estrategias de afrontamiento están dirigidas al problema: flexibilidad de Afrontamiento, Afrontamiento dirigido al problema y revaloración Positiva; y las tres restantes pertenecen al afrontamiento dirigido a la emoción: Afrontamiento dirigido a lo Positivo, Pensamiento Mágico y Distanciamiento. Esto concuerda con la teoría de Lazarus y Folkman (1980), quienes dieron al Afrontamiento dos funciones: Una dirigida al Problema y otra dirigida a la Emoción. (Sotelo y Maupome, 2000).

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

La Confiabilidad Global que presenta el Cuestionario de Modos de Afrontamiento, la cual se calculó mediante un análisis de consistencia interna del Alfa de Cronbach, es de: Alfa= .8583

Por lo tanto a través de la investigación de Sotelo y Maupome (2000) obtuvieron que el Cuestionario Modos de Afrontamiento al Estrés" tiene un alto grado de confiabilidad, validez y nivel discriminativo de los reactivos.

PROCEDIMIENTO

Se pidió a un profesor que nos concediera un espacio de su horario para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos en los alumnos de 1° y 9° semestres.

Se aplicó el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman a alumnos del inicio y final de la carrera de Psicología de la UNAM.

Esto se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM, habiendo informado previamente a los alumnos en que consiste. La aplicación se realizó en la tercera semana de Noviembre de 2005.

Una vez obtenidas todas las aplicaciones se efectuó la calificación del Cuestionario y se realizó el análisis de los resultados que se obtuvieron.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los test t indican diferencias entre las muestras sirviéndose de las medias y de la distribución de los valores muestrales en torno a la media.

Para el presente trabajo el análisis estadístico se realizó a través del programa estadístico SPSS, usando una prueba t para medias independientes, ya que en esta prueba, se compararon medias de dos grupos de personas completamente separados, cuyos valores son independientes el uno del otro.

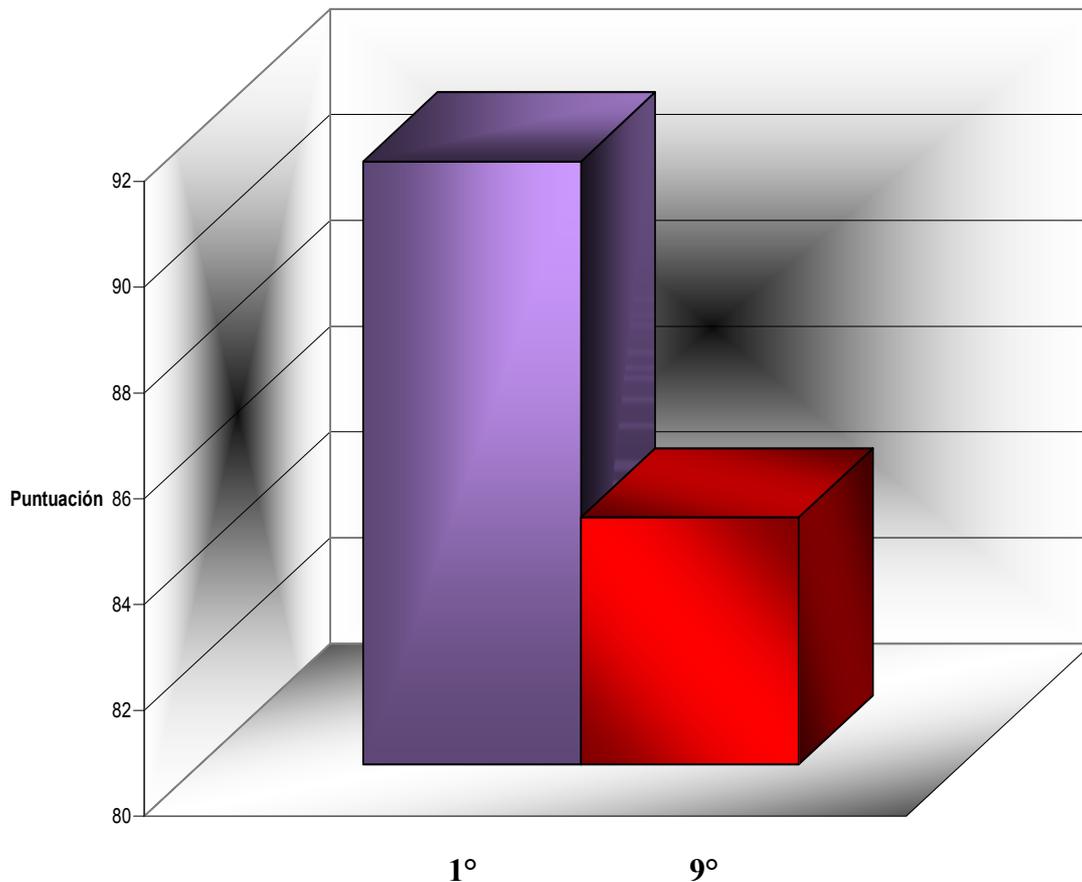
En la prueba t para medias independientes se tiene en cuenta dos poblaciones, el investigador no conoce la media de ninguna de las poblaciones, pero, efectivamente sabe que si la hipótesis nula es verdadera, esas dos poblaciones tienen la misma media. Si las dos poblaciones tienen la misma media, la distribución de medias de cada una de ellas, tendrá también la misma media (Aron y Aron, 2001).

RESULTADOS

5.3 RESULTADOS

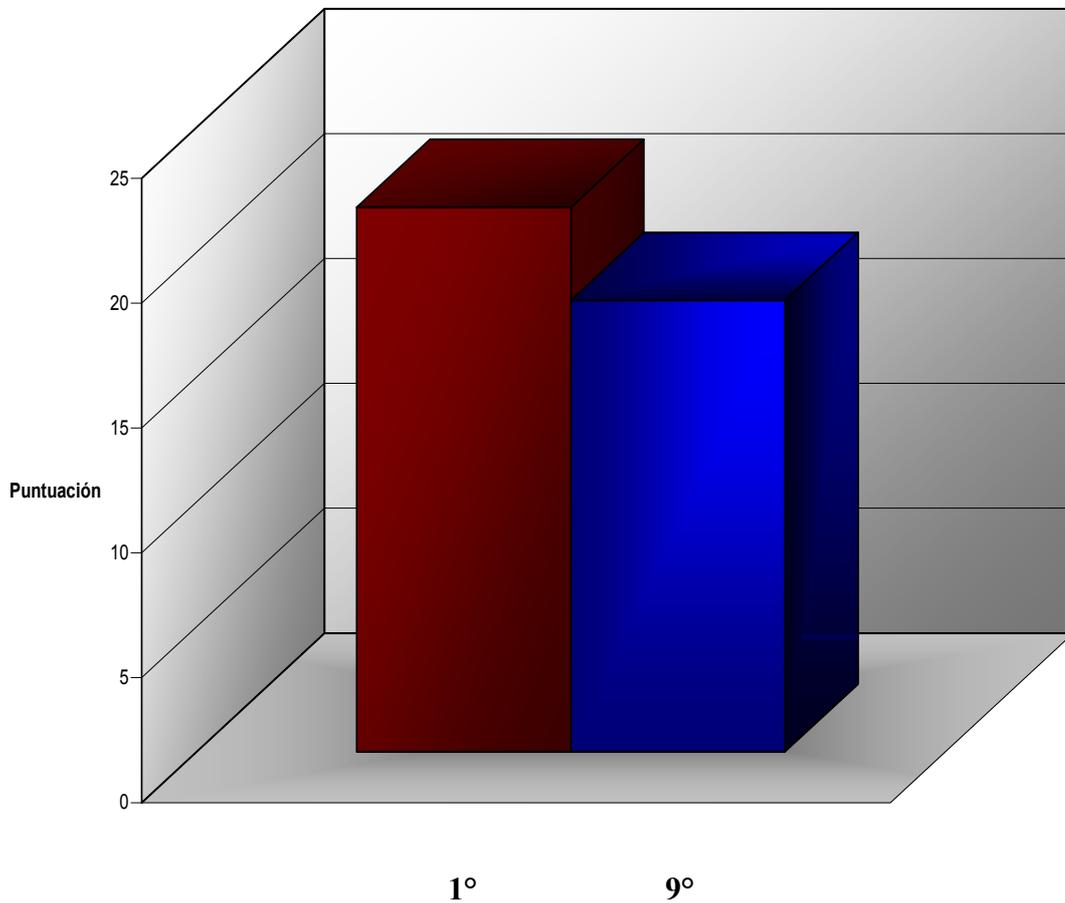
Con el fin de encontrar diferencias en su estilo de afrontamiento ante el estrés entre los estudiantes al iniciar la carrera de psicología y al finalizarla se realizó un análisis estadístico de diferencias mediante la prueba "t", obteniendo los siguientes resultados, $t = 2.108$ y el nivel de significancia de $.036$ menor a $.05$ de esta forma se encontró que en la escala general si hay diferencias significativas entre los estudiantes de 1° y 9° semestres rechazando así la hipótesis nula y concluyendo que el estilo de afrontamiento ante el estrés entre estos dos grupos de estudiantes es diferente, mostrando de esta forma que los estudiantes de primer semestre utilizan más estilos de afrontamiento a comparación de los alumnos de noveno semestre. Dicha afirmación la podemos observar en la grafica "1" donde se muestran las puntuaciones medias obtenidas de cada uno de los grupos. Para 1° semestre=91.4 y 9° semestre=84.67.

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DE LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



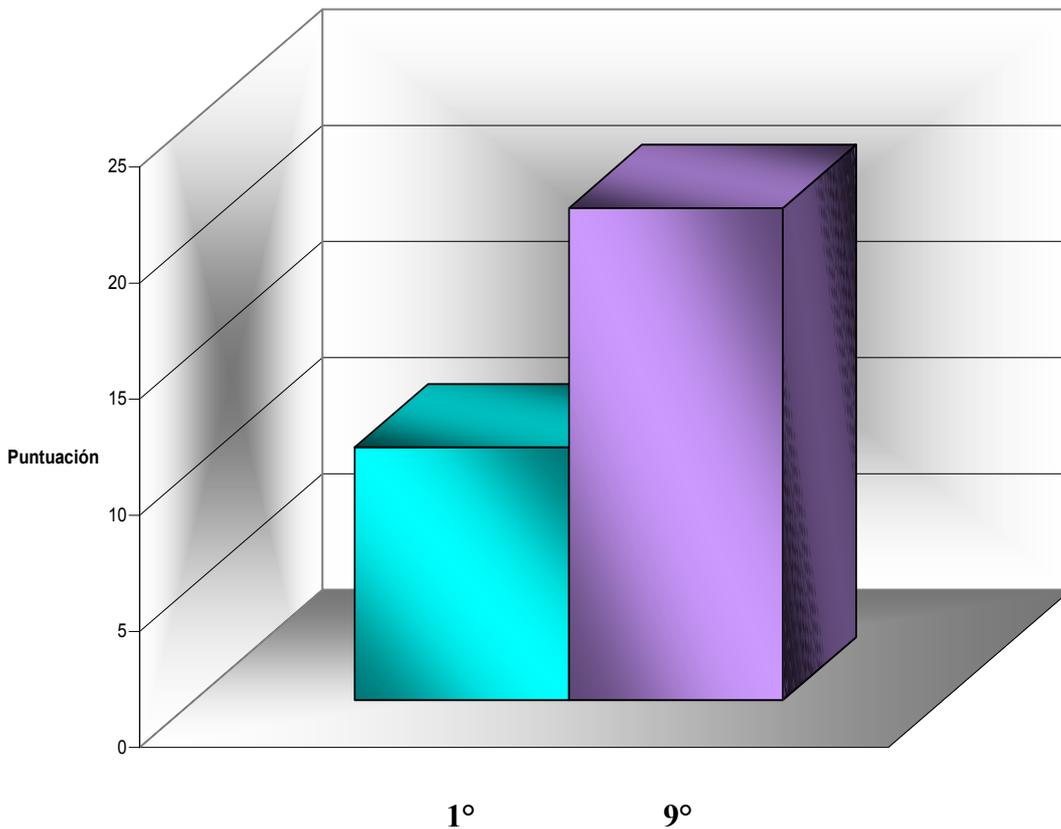
Del mismo modo se busco una diferencia entre los dos grupos analizados por subescalas, obteniendo en la escala de Flexibilidad de Afrontamiento una $t=1.718$ y el nivel de significancia de $.089 > .05$, lo que nos dice que en esta escala no existen diferencias significativas. Lo cual indica que ambos grupos utilizan este estilo de afrontamiento, pero cabe mencionar, que aunque estadísticamente no existan diferencias entre ellos, los alumnos de primer semestre tienden a utilizar más este estilo de afrontamiento, a comparación de los estudiantes de noveno. Las medias obtenidas para esta escala son, para 1° semestre=21.8 y para 9° semestre=18.08 (gráfica 2).

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DEL ESTILO DE FLEXIBILIDAD DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



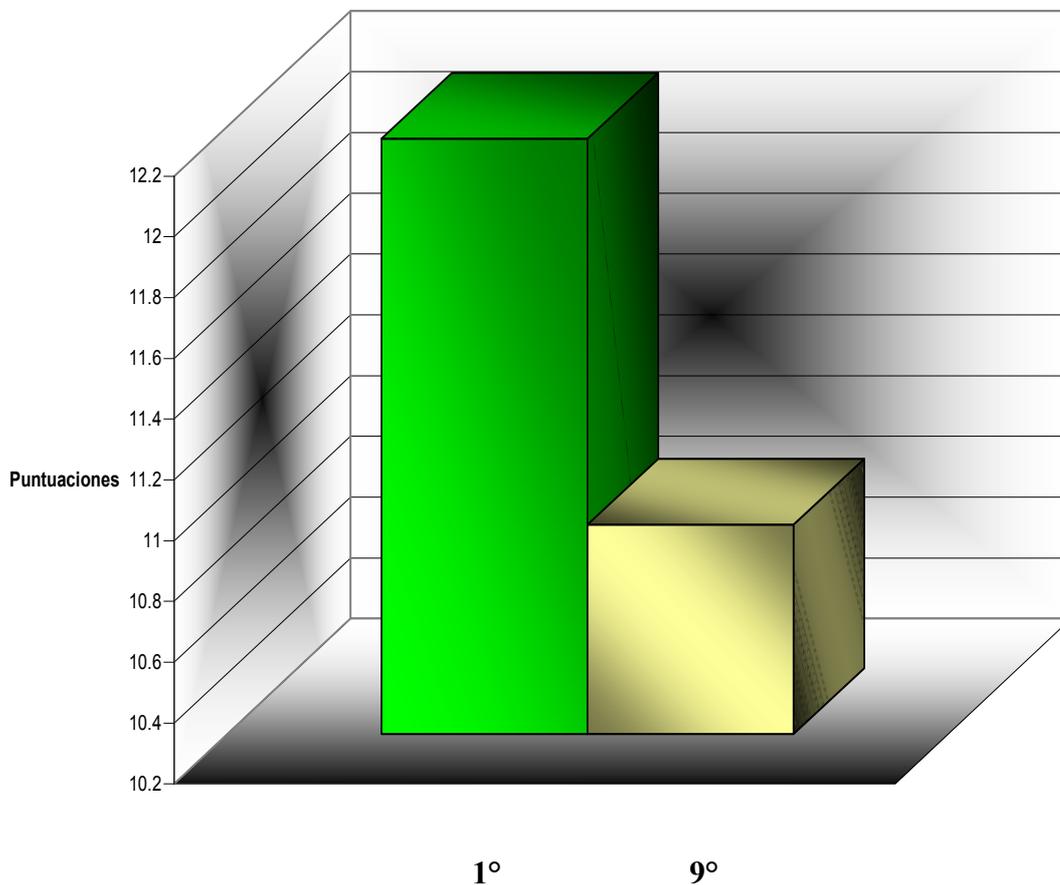
Para la escala de Afrontamiento dirigido a lo positivo se obtuvo una $t = -14.963$ y el nivel de significancia de $.000 < .05$, por lo tanto, en lo que respecta a esta escala si existen diferencias significativas. Lo cual indica que los alumnos de noveno semestre utilizan mucho más este estilo de afrontamiento a comparación de los de primer semestre, que son muy pocos los que la utilizan, eso significa que los de noveno recurren a describir los esfuerzos para crear resultados positivos enfocándose al crecimiento personal. Las medias obtenidas para esta escala son, para 1° semestre=10.9 y para 9° semestre=21.2 (gráfica 3).

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DEL ESTILO DE AFRONTAMIENTO DIRIGIDO ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



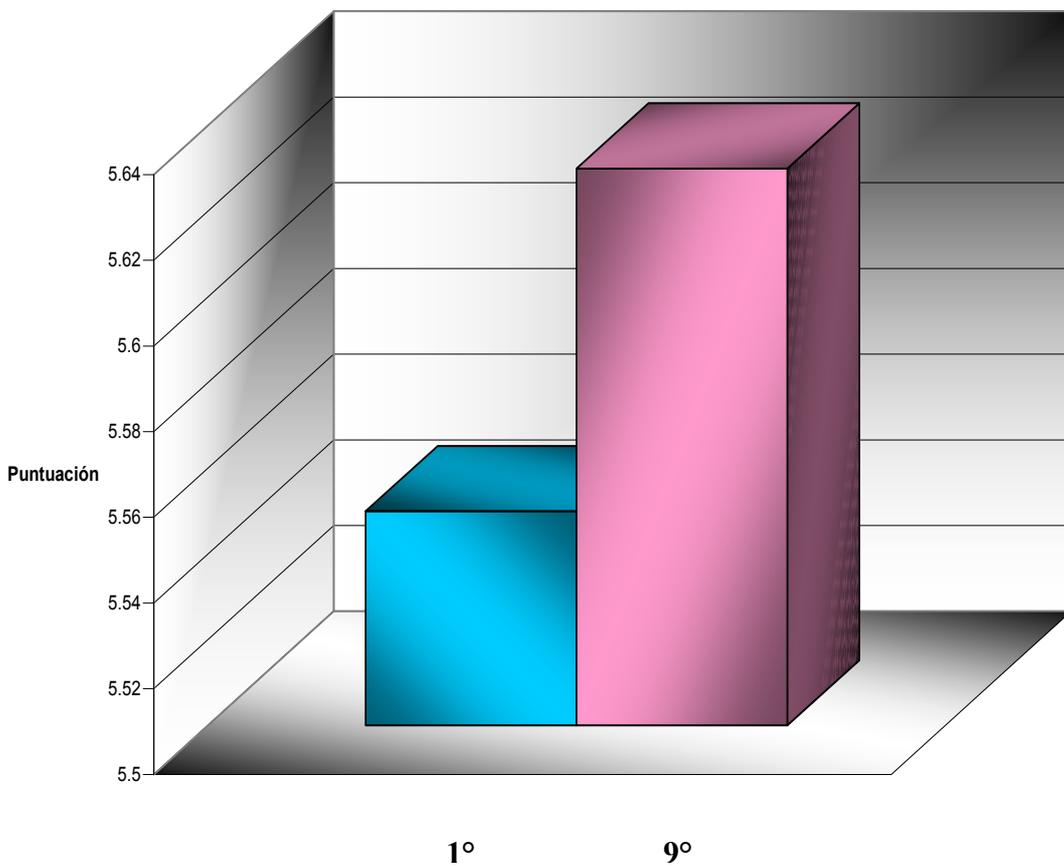
En cuanto a la escala de Pensamiento Mágico los resultados obtenidos son una $t=1.903$ y un nivel de significancia de $.058 > .05$, lo que muestra que para esta escala no existen diferencias significativas. Lo cual indica que ambos grupos utilizan un poco este estilo, pero aún así, aunque estadísticamente no lo muestre, los alumnos de primer semestre utilizan más a comparación de los de noveno, este tipo de estilo de afrontamiento, esto indica que son los de primero quienes tienen mayores fantasías voluntarias y concientes. Las medias obtenidas para esta escala son, para 1° semestre=12.16 y para 9° semestre=10.89 (gráfica 4).

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DEL ESTILO DE PENSAMIENTO MÁGICO ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



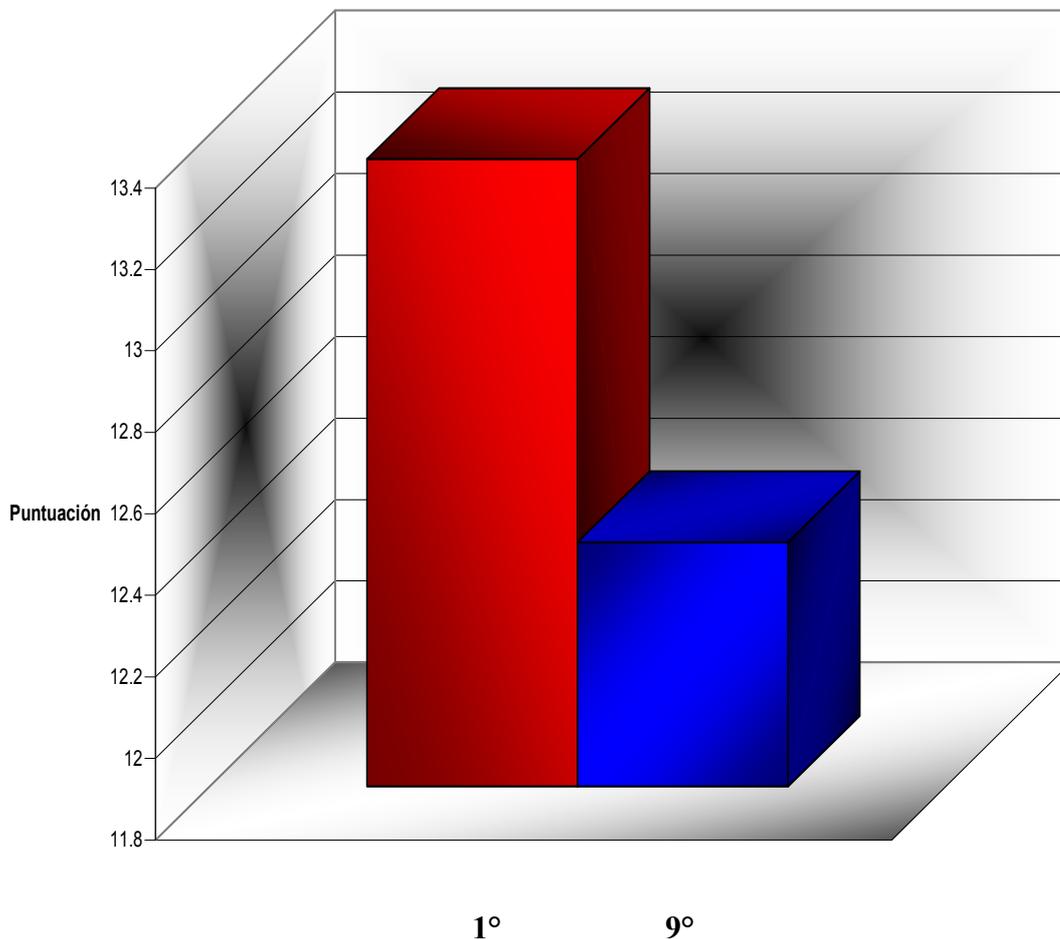
En la escala de Distanciamiento se encontró una $t = -.221$ y un nivel de significancia de $.825 > .05$, en la que no existen diferencias significativas. Lo cual muestra que ambos grupos utilizan este tipo de afrontamiento, lo que quiere decir que ambos tratan de afrontar el problema y después solucionarlo. Las medias obtenidas para esta escala son, para 1° semestre=5.55 y para 9° semestre=5.63 (gráfica 5).

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DEL ESTILO DE DISTANCIAMIENTO ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



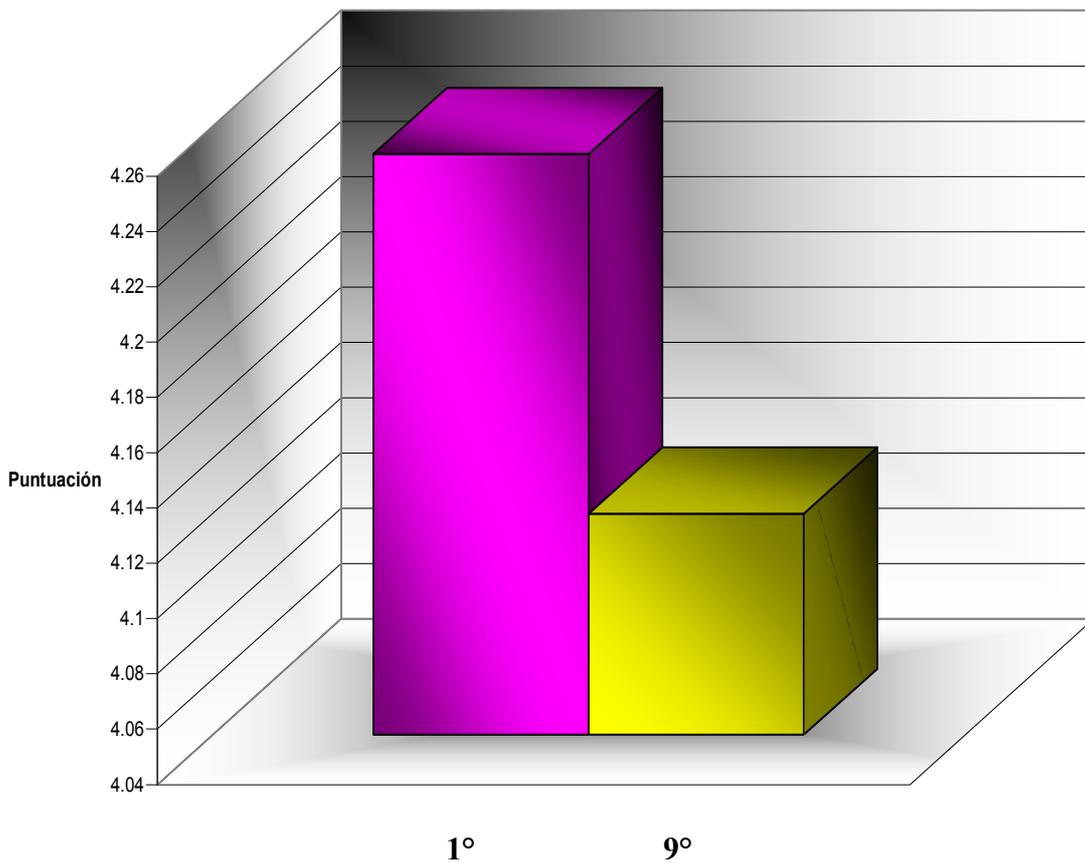
Para la escala de Afrontamiento dirigido al problema la $t=1.475$ y un nivel de significancia de $.142 > .05$, para esta escala tampoco hay diferencias significativas. Lo cual indica que ambos grupos utilizan este tipo de afrontamiento, esto quiere decir que ambos confrontan el problema que se les esta presentando y de esta forma solucionarlo provocándose un efecto positivo para su propio bien. Las medias obtenidas para esta escala son, para 1° semestre=13.34 y para 9° semestre=12.4 (gráfica 6).

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DEL ESTILO DE AFRONTAMIENTO DIRIGIDO AL PROBLEMA ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



Por último la escala de Revaloración positiva los resultados obtenidos fueron una $t=.355$ y un nivel de significancia de $.723 > .05$, concluyendo también para esta escala que no existen diferencias significativas. Lo cual muestra que ambos grupos utilizan este estilo de afrontamiento, esto quiere decir se esfuerzan por regular sus sentimientos y acciones de una manera que no les afecte, guardando sus afectos y sentimientos que les causa el problema. Las medias obtenidas para esta escala son, para 1° semestre=4.25 y para 9° semestre=4.12 (gráfica 7).

DIFERENCIAS EN LAS PUNTUACIONES DEL ESTILO DE REVALORACIÓN POSITIVA ANTE EL ESTRÉS POR GRADO ESCOLAR



DISCUSIÓN

5.4 DISCUSIÓN

Las situaciones estresantes son múltiples, omnipresentes e incluyentes ya que se presenta, tanto en estudiantes, hombres de negocios o madres de familia, al pronunciar la palabra "estrés", millones de cabezas se alzan. El estrés ha pasado a hacerse universal. Ataca a todas las edades de la vida, desde el estrés del alumbramiento para el recién nacido hasta el de la muerte, pasando por el estrés de los exámenes, del matrimonio, de los transportes, del ruido, de las enfermedades, etc. (Comby, 1993).

Cierto tipo de estrés es normal y hasta saludable, puesto que es parte integral del esquema biológico de todo organismo viviente y es el mecanismo de alarma que permite reaccionar de modo favorable o desfavorable ante las constantes amenazas del medio, toda actividad normal puede generar una tensión considerable sin efectos nocivos; en el lenguaje ordinario, cuando decimos que alguien está tensionado nos referimos a una reacción estresante excesiva. Cuando la tensión es perjudicial se convierte en aflicción (distrés) y llega a producir graves afecciones psicósomáticas (Diez, 1993).

De acuerdo con lo anterior es evidente que no todas las consecuencias del estrés son negativas, ya que cada uno de nosotros requiere de cierta cantidad de estrés que nos incite a la acción productiva y al estímulo de la motivación para el logro personal. Por el contrario niveles excesivos de estrés afectan la calidad de vida y lo que se entiende por salud mental y física.

El modo de percibir la diversidad de estímulos del medio, está ligado a la forma de afrontar y evaluar el estrés, y de esta manera el individuo pueda desarrollar recursos adaptativos que le permitan mejorar su relación con el medio ambiente en el que está inmerso.

En una carrera profesional todos los individuos están sometidos a pruebas y tensiones, mismas que superan con mayor o menor dificultad psicológica. Las variables de una carrera pueden funcionar como estresores cuando estos se convierten en fuentes de preocupación, ansiedad o frustración para el estudiante. Al ingresar a la universidad cada experiencia, cada asignatura y situaciones diversas en general, exigirá el desarrollo de la autodirección (Garrison, 1983). La adaptación más importante para cada sujeto es inevitablemente solitaria cada uno debe enfrentarse a ella por sí mismo: por sus propias relaciones con la enseñanza, para ello le sería útil retomar las soluciones a sus experiencias anteriores, aun y cuando la nueva situación sea diferente.

Por consiguiente en el presente estudio se definen el número y los tipos de afrontamiento que utilizan los grupos al inicio y final de la carrera, con la finalidad de determinar y describir el manejo del estrés y que hacen los dos grupos en distintas circunstancias.

Con base a los hallazgos principales del presente estudio y una vez que se ha confirmado tanto el objetivo como la hipótesis podemos presentar algunas observaciones.

En cuanto a la comparación entre ambos grupos se encontraron algunas diferencias significativas en el uso del Estilos de Afrontamiento Dirigido a lo Positivo, ya que los estudiantes de 9° semestre recurren a describir los esfuerzos para crear resultados positivos enfocándose al crecimiento personal; manifestando una sensación positiva de su propio valor, una vista positiva hacia los demás y en general, una sensación de optimismo.

Respecto al resto de las escalas no se encontraron diferencias significativas en el uso de los Estilos de Afrontamiento sin embargo a pesar de no encontrar una diferencia como tal existe una tendencia a ser de mayor o de menor uso por cada uno de los grupos hacia determinados Estilos de Afrontamiento.

En la escala de Pensamiento Mágico, son los de 1° semestre los que tienen mayores fantasías voluntarias y concientes para tratar de solucionar el problema que se les presente.

En la escala de Distanciamiento ambos grupos tratan de afrontar la problemática y posteriormente solucionarla, para tratar de reducir su angustia.

En la escala de Flexibilidad de Afrontamiento, son los de 1° semestre quienes se esfuerzan por buscar apoyo y protección de quienes lo rodean.

En la escala de Afrontamiento Dirigido al Problema ambos grupos dirigiéndose a confrontar las situaciones problemáticas que se les presentan y provocándose un efecto positivo en su propio bienestar.

Por último, en la escala de revaloración Positiva los dos grupos se esfuerzan por regular sus sentimientos y acciones y guardan sus afectos y sentimientos que les causa el problema.

Por consiguiente, con base a esto, son los de primer semestre los que están utilizando todos estos estilos de afrontamiento, pero no quiere decir que los use en forma correcta, ya que aún no han terminado de obtener todas aquellas herramientas que les ayude a afrontar las situaciones estresantes que se les presenten. A diferencia de los de noveno, que no utilizan todas, pero si aquellas, que los van a ayudar a afrontar los problemas que se les presenten, ya que con el paso del tiempo han ido adquiriendo esas herramientas.

Considerando lo anterior, se podría afirmar que no existe relación entre el número y estilo de afrontamiento, ya que como se mencionó con anterioridad, no siempre se utiliza el o los más viables.

El hecho de que un individuo se forme en la disciplina psicológica, influye en el uso del o los estilos de afrontamiento utilizado (s) ante las situaciones que considere estresantes, ya que durante su formación es confrontado con sus propios problemas, sin embargo, puede manejarlos con un estilo especial como

proyección e intelectualización, o bien con honestidad, autoconciencia y responsabilidad.

Sin importar la disciplina en la que un sujeto se forme podría lograr que este haga uso adecuado de los estilos de afrontamiento en alguna de las situaciones que considere estresantes, ya que este como todo ser humano cuenta con herramientas que ha ido adquiriendo durante dicha formación.

Dicho lo anterior, se sostiene que cualquier disciplina se encuentra vinculada con la experiencia humana; sin embargo, la psicología es la disciplina que se vincula al hecho de la experiencia misma, su conducta, su comportamiento, su pensamiento, al sujeto en sí.

Sin duda alguna, uno de los factores también influyentes, es la edad, ya que a mayor edad mayores experiencias vividas, esto significa que al paso del tiempo se van adquiriendo herramientas de las que un individuo puede hacer uso cuando lo considere necesario.

CONCLUSIÓN

5.5 CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que si existen diferencias significativas en el estilo de afrontamiento entre ambos grupos, rechazando así la hipótesis nula de esta investigación. De acuerdo con el objetivo de esta investigación, la conclusión más relevante que se puede hacer es que el estilo de afrontamiento de ambos grupos es el que se ha definido como activo, es decir, el esfuerzo cognoscitivo y / o conductual para afrontar un problema o una situación estresante. Pues dentro de esta definición se encuentran los dos estilos de afrontamiento a que cada uno de los grupos tienden a ser mayor uso (para 1° semestre el de Flexibilidad de Afrontamiento y para los de 9° semestre el de Afrontamiento Dirigido a lo Positivo).

Cabe señalar que a pesar de que el 1° semestre sea el que haga uso de más estilos de afrontamiento no significa que la manera en que afronte las diversas situaciones que se le presentan sea la mejor o la que de un resultado más positivo, a comparación de los de 9° semestre, que a pesar de que no utilizan todos los estilos de afrontamiento que se midieron en este estudio, ellos utilizan, los que realmente los va ayudar afrontar y/o encontrar una solución a la situación estresante.

Comparándolo con lo que se menciona en el texto, se podría decir que los de primer semestre aún les faltan herramientas, para poder afrontar de una manera adecuada los problemas que se les presenten, antes de tomar conciencia de que forman parte fundamental de una comunidad, pasan por un proceso de estrés ya que están entrando a un contexto que estará regido por normas que posiblemente aún no conocen y a las que tendrán que adaptarse. Como menciona Fisher, 1984, 1986 (citado en Polo, Hernández, Poza, 2005), considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador con otros factores- del fracaso académico universitario. Para esto tendrá que retomar sus experiencias anteriores, aunque la situación a la que se enfrenten sea diferente. Deberán de terminar de formarse un autoconcepto para que de esta forma se ayuden a salir adelante y adaptarse a los cambios, ya sea de una manera positiva o negativa. El autoconcepto influye en el desempeño académico. Así como menciona Miserandino (1996, p.206) que el talento y el potencial se verán desperdiciados a menos que los estudiantes creen poseer la habilidad y tener la libertad de utilizar y desarrollar sus talentos.

En comparación con esto, los de noveno semestre quienes ya tienen esas herramientas que necesitan para afrontar de manera adecuada los problemas, su autoconcepto ya está más fortalecido, más centrado. Por consiguiente la mayoría de veces que se presenten situaciones estresantes, solo utilizaran aquellos estilos de afrontamiento que lo ayuden a solucionar el problema. Claro está que esto lo aprenderá en el transcurso de su carrera y que todavía saliendo de esta, seguirá recolectando esas herramientas que llegue a

necesitar para afrontar los problemas que se le presenten y también utilizara aquellas herramientas que ya conoce, pero esto será en el transcurso de su vida y de aquellos obstáculos que enfrentara con los que seguirá aprendiendo día con día.

Celis y colaboradores (2001), mencionan en su trabajo titulado Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año, que uno de los factores más ampliamente estudiado con relación al estrés académico de los universitarios ha sido aquel ligado a la transición del nivel preuniversitario al mundo universitario, lo que ha propiciado, incluso, el desarrollo de programas, alguno de ellos preventivos y la gran mayoría de intervención. En este contexto fue diseñado en España el Inventario de Estrés Académico (IEA), específicamente para la evaluación del estrés académico, cuya aplicación demostró que existían diferencias en la percepción de estrés académico entre estudiantes de primer año y de años superiores, siendo más alta en los primeros, lo que sustenta de que a través de los años se pondrían de manifiesto mecanismos adaptativos de afrontamiento que hace que se produzca una disminución del nivel de estrés percibido.

De esta forma nos podemos dar cuenta también con esta investigación realizada por Celis y colaboradores, que realmente son los de primer semestre los que están expuestos a mayor estrés, a comparación de los de noveno ya que como se había mencionado antes estos ya tienen mayor herramientas para poder enfrentar las situaciones estresantes.

En este trabajo se encontraron muy pocas variables extrañas que pudieran afectar nuestros resultados. Debido en que el momento en que fue aplicado el cuestionario, fue a fin de semestre, precisamente en el momento en que se encontraban en su mayoría más estresados, ya que tenían exámenes, trabajos finales, etc. También se puede mencionar que otra variable extraña que si pudiera haber afectado los resultados, es que hay algunos estudiantes que trabajan o que tienen ya una familia que mantener y cuidar, por consiguiente su nivel de estrés es más alto, ya que se ven más presionados día con día.

De esta manera se hace evidente la necesidad de contar con estrategias de prevención que ayuden a vivir mejor en esta época de cambios. En lo que se refiere al afrontamiento del estrés es necesario contar con la información pertinente que permita saber como se puede afrontar de una manera más sana madura y menos desgastante.

Sin duda alguna cada individuo cuenta con las herramientas necesarias para poder afrontar cualquiera que sea la situación que se le presente a lo largo de su vida, sin embargo, el no saber como hacer uso de estas herramientas es lo que lo lleva a estar en situaciones estresantes, difíciles, problemáticas, etc. Es por ello, que el psicólogo juega un papel importante para su desarrollo en distintos ambientes.

El psicólogo por ejemplo, se puede encontrar en la secundaria, preparatoria, identificado como orientador, en este papel el se encargaría de apoyar a los estudiantes guiándolos a que cada alumno pueda tomar la mejor decisión que le ayude a afrontar cualquier problema que se le presente.

El psicólogo puede estar también presente fuera del ámbito escolar, como en el área clínica, en la que brinda apoyo psicológico, no necesariamente por un padecimiento o trastorno, sino, como ayuda para potencializar las habilidades, conocimientos, cualidades, con las que cuenta cada sujeto.

El beneficio del presente trabajo es el de poder identificar el área que se tiene que trabajar con la población estudiantil desde el inicio de su trayectoria académica para ayudarlo a proveerse de estrategias de afrontamiento que le resulten maduras y adaptativas como el medio actual lo exige.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Achterberg, J. (1985). *Imaginerio in Healing. Shamanism and modern medicine*. Boston: New Science Library.
- Aron, A. y Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. 2ª edición. Prentice Hall. Brasil.
- Benítez, L. (2001). *La mejora del alumnado a través de la relajación en el aula*. Barcelona: CISS Praxis.
- Bensabat, S. (1994). *Stress grandes especialistas responden*. 3ºed. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Brembeck, S. (1975). *Ambiente y Rendimiento Escolar. El alumno en desventajas*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Bryant, F. B. (1989). Citado en Omar, G. (1995). *Stress y Coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Ed. LUMEN. Argentina.
- Calle, R. A. (1994). *Yoga en casa con Ramiro Calle. Una guía eficaz y fácil para la práctica del Yoga*. Barcelona: Ed. EDAF, S.A.
- Carrobles, J. A.,(1996) En Caballo, V. E., Buela Casal, G., y Carrobles, J. A. (1996). *Manual de Psicopatología y Trastornos Psiquiátricos. Trastornos de la personalidad, medicina conductual y problemas de relación*. Madrid: Ed. Siglo XXI. Vol. 2, capítulo 12.
- Cautela, J.R. y Groden, J. (1988). *Técnicas de relajación. Manual Práctico para Adultos, Niños y Educación Especial*. México: Ed. Martínez Roca. Sección I y II
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., y Monge, E., (2001). *Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año*. Anales de la Facultad de Medicina. Vol. 62 (1), pp. 25-30.
- Comby, B. (1993). *Control de estrés. Guía practica para librarte del estrés por métodos naturales*. Ed. Mensajero 2ª edición. España Bilbao.
- Colin, N. y Fontes, V. (2002). *Estudio Comparativo de niveles de salud mental, apoyos y tensión arterial entre médicos adscritos y residentes de un hospital del ISSSTE*. Facultad de Psicología UNAM.
- Combs (1963), citado en, Gallego, Julio (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención Psicopedagógica)*. Ed. Monografías Escuela Española. Bilbao, España.
- Cooper, C.L. (1988). *Occupational Stress Indicator*. Windsor. NFER

Cranwel, J. (1995). "When the going gets tough". *People management Journal*, pp. 13.

Cruz, F. M. (1998). *Efectos del estrés en la mujer y su área laboral*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Cruz, C. y Vargas, L. (1998). *Estrés, entenderlo es manejarlo*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.

Davis, M., Eschelman, E., y Mickay, M. (1988). *The relaxation and stress reduction*. Workbook. California: New Harbinger.

Diez, M. (1993). *Manejo del estrés*. Ed. Alpe México D.F.

Domínguez, T.B., Valderrama, I. P., Olvera, L. Y., Pérez, R. S.L., Cruz, M. A., y González, S. L.M. (2002). *Manual para el taller teórico-práctico de manejo del estrés*. México. Ed. Plaza y Valdes.

Edwards, J.R. (1988). *The determinants and consequences of coping with stress* in: Cooper C., Payne, R., Eds. *Causes, Coping and consequences of Stress at work*. Chichester: Wilwy.

Feuerstein, M., Labbé, E. E., y Kuzmeirczyk, A. R. (1986). *Health Psychology: A psychobiological perspectiva*. Nueva York: Plenum Press.

Fisher, S. y Hood, B. (1987). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Fontana, D. (1992). *Control del estrés*. Traducción de Jorge A. Velázquez Arellano. Manual Moderno. México.

Gallego, J (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención Psicopedagógica)*. Ed. Monografías Escuela Española. Bilbao, España.

García, M. E. (2004). *Relación de la inteligencia emocional con los estilos de enfrentamiento que utilizan los estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura Facultad de Psicología UNAM.

Garrison, Roger H. (1983). *Orientación Universitaria*. Ed. Pax- México. México, D.F

Geissman (1972). Citado en, Orizaba, Tovar, Alicia & S., Naranjo, Autrey. (1999). *Entrenamiento en relajación para el control de la ansiedad y mejoramiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Glaser, R., Lafuse, W., Bonneu, R., y Atkinson, C. (1993). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del

Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Guillén C. G. (2000). (coord.) *Psicología del Trabajo para las Relaciones Laborales*. Mc Graw Hill. Madrid.

Henson, T. y Eller, F. (1999). *Psicología Educativa para la enseñanza eficaz*. Internacional Thomson Editores. México.

Hernández, J. M., Polo, A., y Pozo. C. (1996). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Hernández, J. M., Pozo, C., y Polo. A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1989). *Estrés y Trabajo una perspectiva gerencial*. 2ª Ed. Trillas México.

Kiecolt-Glaser, J. K., Glaser, R., Strain, E. C. et al. (1986). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Krohne, H. W. (1989). Omar, G. (1995). *Stress y Coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Ed. LUMEN. Argentina.

Labrador, F. J. (1995). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. 2º Ed. Madrid: Pirámide.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1980). *Emotions. A cognitive – phenomenological análisis. En R. Plutchik y C. Kellerman. Theories of Emotion*. New York: University Press.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. México. Ed. Roca.

Lazarus R, Folkman S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Roca. México D.F.

López, C. (1999). *Estilos de Enfrentamiento y percepción de riesgo hacia el sida en adolescentes*. Tesis inédita de maestría, Facultad de Psicología UNAM.

Luebbert, K., Dahme, B., y Hasenbring, M. (2001). "The effectiveness of relaxation training in reducing treatment-related symptoms and improving emotional adjustment in acute non-surgical cancer treatment: A meta-analytical review". *Psycho-Oncology*. Us: John Wiley & Sons, vol 10(6) Nov-Dec 2001, 490-502.

Machargo (1991). Citado en, Gallego, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención Psicopedagógica)*. Ed. Monografías Escuela Española. Bilbao, España.

Martínez, S. y Morales, E. (1995). *Fuentes de estrés, reacciones psicológicas y estilos de afrontamiento en técnicas de urgencias médicas en la Cruz Roja*. Facultad de Psicología UNAM.

Masson, S. (1985). *Las Relaxaciones*. Ed. Gedisa. Barcelona, España.

McCreary, M. H. (1982). "Reduce stress by thaching relaxation techniques as coping skills for adolescents". Dissertation Abstracts International. US: Univ. Microfilms International. Vol 42 (10-A).

Miserandino, M. (1996). "Children who do well in school: Individual differences in perceived confidence and autonomy in above average children". *Journal Educational Psychology*, vol. 88(2) 203-214.

Monterrey A. L., González de Rivera, C. y Rodríguez, F. (1991). "El índice de reactividad al estrés (IRE): ¿Rasgo o Estado?". *Revista Psiquiátrica. Fac Med Barna*, Vol. 18, num. 1 pp. 23 –27

Morales, F., Maya, M., Rebollosa, E., (1997). *Psicología Social*. España. Ed. McGraw Hill.

Morris (1987), Citado en: Orizaba, Tovar, Alicia & S., Naranjo, Autrey. (1999). *Entrenamiento en relajación para el control de la ansiedad y mejoramiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Nava, E. (2001). *Propuesta de taller para prevenir el éstres en el ámbito laboral*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Neidhardt, E. Joseph; Weinstein, Malcolm S. y Conry, Robert F. (1992). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Grupo editorial planeta de México. México.

Orizaba, T. A., y Naranjo, A. (1999). *Entrenamiento en relajación para el control de la ansiedad y mejoramiento del rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Orlandini, A. (1999). *El estrés. Que es y como evitarlo*. Ed. La Ciencia / 172 para todos. 2ª ed. México D.F.

Omar, G. (1995). *Stress y Coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Ed. LUMEN. Argentina.

Papalia, D., y Wendkos, S. (1997). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill. México. D.F.

Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos*. Mc. Graw Hill. España.

Pérez , C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Prentice Hall. España.

Pineda, M., y Rentería, E. (2002). *Estrés, Motivación de Logro y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios que Trabajan*. Facultad de Psicología UNAM.

Polo, A., Hernández J. M., y Poza, C.(1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Revé, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Mc Graw Hill. España.

Sampieri, R., Fernández C., y Baptista, L. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. Estado de México.

Sandín, B., (1981). *Hormonas y procesos cognitivos*. En: González de Rivera, J. L. (Ed). *Psiconeuroendocrinología*. Madrid: Inteva. Pp. 18-26.

Sotelo C. y Maupome V. (2000). *Traducción y estandarización del Cuestionario Modos de Afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Sweeney, S. (1978). Citado en: Carlson C, y Blackwell B. (editors). 2° ed. *Behavioural concepts and nursing interventions*. Philadelphia: J. B. Lippincott.

Segovia, C. y Paz , L.A. (2002). *Estrés Laboral: consideraciones para una propuesta de prevención*. ENEP Iztacala UNAM.

Terry, D. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior, *Personal Individual Differences*, 2 (1), pp. 1031-1041.

The Industrial Society Mananging Stress. (1995). "Mananging Best Practise" 18 London: The Industrial Society.

Titlebaum, H. (1988). *Relaxation*. Citado en: Zahourek, R. P. (Ed). *Relaxation and imagery tools of therapeutic communications and intervention*. Philadelphia: W. B. Saunders.

Törestad, B. (1990). *Coping, control and experience of anxiety: An internacional perspectiva*. *Anxiety Research*, 3, pp. 1-16.

Torrabadella, P. (1997). *Como prevenir el estrés*. Ediciones del Serbal Barcelona España.

Trianes , Ma. (2002). *Niños con estrés. Como evitarlo, como tratarlo*. Alfaomega Grupo Editor. México D.F.

Trockel, M. , Barnes, M., y Egget, O. (2000). "Health-Related Variables and Academic Performance Among First-Year College Students: Implications for Sleep and other Behaviors". Journal of American College Health. Nov., Vol. 49 Issue 3, pp.125, 7.

Villavicencio, M. A. (2003). *Propuestas del curso técnicas de relajación para el control de estrés" basado en la teoría Instruccional de Robert M. Gagné*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología de la UNAM.

Yager, J. (1989). *Teaching guided imagery*. Academic Psychiatry. US: American Psychiatric Press Inc. vol 13(1), 31-38.

Witkin, L. (1985). *El estrés de la mujer*. Grijalbo. México D.F.

<http://www.internitas.com/psico.htm>

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lazarus y Folkman

Sexo _____ Edad _____ Grado Escolar _____
 Estado civil _____ Trabaja actualmente _____

Instrucciones:

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer que es lo que hacen las personas como tú, cuando tienen un problema; para esto, *te pedimos que recuerdes algún problema que hayas tenido recientemente*, y contestes los reactivos siguientes escogiendo una de las cuatro opciones de respuesta; la que más se acerca a tu caso. Recuerda que sólo puedes elegir una de las cuatro opciones, rodando con un círculo o tachando el número de la opción que elegiste y de acuerdo al número de reactivo.

		No, de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre, en gran medida
1.	Sólo me concentré en lo que tenía que hacer próximamente.	0	1	2	3
2.	Traté de analizar el problema para entenderlo mejor.	0	1	2	3
3.	Me puse a trabajar o a realizar otra actividad para olvidarme del problema	0	1	2	3
4.	Creí que el tiempo resolvería el problema y lo único que tenía que hacer era esperar.	0	1	2	3
5.	Me propuse sacar algo positivo del problema.	0	1	2	3
6.	Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quede sin hacer nada.	0	1	2	3
7.	Traté de encontrar al responsable del problema para que cambiara su actitud.	0	1	2	3
8.	Hablé con alguien para averiguar más sobre el problema.	0	1	2	3
9.	Me criticqué o cuestioné a mi mismo.	0	1	2	3
10.	No agoté mis posibilidades de solución, sino que deje alguna posibilidad abierta.	0	1	2	3
11.	Esperé que ocurriera un milagro.	0	1	2	3
12.	Seguí adelante con mi destino simplemente, algunas veces tengo mala suerte).	0	1	2	3
13.	Seguí adelante como si no hubiera pasado nada.	0	1	2	3
14.	Intenté guardar para mi mis sentimientos.	0	1	2	3
15.	Busqué un poco de esperanza, intenté mirar las cosas por su lado bueno.	0	1	2	3
16.	Dormí más de lo acostumbrado.	0	1	2	3
17.	Expresé mi enojo a la (s) persona (s) que creí responsable (s) del problema.	0	1	2	3
18.	Acepté la lastima y comprensión de los demás.	0	1	2	3
19.	Me dije cosas que me ayudaron a sentirme mejor.	0	1	2	3

		No, de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre, en gran medida
20.	Me inspiré para hacer algo creativo	0	1	2	3
21.	Traté de olvidarme por completo del problema.	0	1	2	3
22.	Busqué la ayuda de un profesional.	0	1	2	3
23.	Cambié y maduré como persona.	0	1	2	3
24.	Esperé a ver que pasaba antes de hacer algo.	0	1	2	3
25.	Me disculpé o hice algo para compensar el problema.	0	1	2	3
26.	Desarrollé un plan y lo seguí.	0	1	2	3
27.	Acepté la segunda posibilidad después de la que yo quería.	0	1	2	3
28.	Hice mis sentimientos a un lado.	0	1	2	3
29.	Me di cuenta de que yo mismo (a) causé el problema.	0	1	2	3
30.	Me sentí más fuerte después de resolver el problema, que antes de tenerlo.	0	1	2	3
31.	Platiqué con alguien que podía hacer algo concreto con el problema.	0	1	2	3
32.	Me "escape" por un rato, trate de descansar o tomar vacaciones.	0	1	2	3
33.	Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos más de lo acostumbrado.	0	1	2	3
34.	Hice algo muy arriesgado.	0	1	2	3
35.	Intenté no actuar impulsivamente o hacer lo primero que se me ocurriera.	0	1	2	3
36.	Tuve fe en algo nuevo.	0	1	2	3
37.	Mantuve mi orgullo y puse "al mal tiempo buena cara".	0	1	2	3
38.	Pensé en las cosas buenas de la vida.	0	1	2	3
39.	Hice cambios para que las cosas volvieran a la normalidad.	0	1	2	3
40.	Evite estar con la gente.	0	1	2	3
41.	No permití que el problema me venciera evitando pensar mucho en él.	0	1	2	3
42.	Le pedí consejo a un amigo o familiar a quien respeto.	0	1	2	3
43.	Evité que los demás se enteraran de lo mal que estaban las cosas.	0	1	2	3
44.	Tomé lo positivo del problema y lo demás no lo tome en cuenta.	0	1	2	3
45.	La platiqué a alguien como me sentía.	0	1	2	3
46.	Me mantuve firme y luché por lo que quería.	0	1	2	3
47.	Me desquité con los demás.	0	1	2	3
48.	Pensé en experiencias pasadas y me di cuenta de que ya había vivido algo parecido.	0	1	2	3
49.	Sabía lo que tenía que hacer, así que me esforcé más para que las cosas funcionaran.	0	1	2	3

		No, de ninguna manera	En alguna medida	Generalmente, usualmente	Siempre, en gran medida
50.	Me negué a creer lo que estaba pasando.	0	1	2	3
51.	Me prometí que las cosas serían diferentes la próxima vez.	0	1	2	3
52.	Pensé en algunas soluciones al problema.	0	1	2	3
53.	Lo acepté, no había nada que pudiera hacer al respecto.	0	1	2	3
54.	Traté de que mis sentimientos no interfirieran con otras cosas.	0	1	2	3
55.	Deseaba poder cambiar lo que estaba pasando o la forma en como me sentía.	0	1	2	3
56.	Cambié algo de mí mismo (a).	0	1	2	3
57.	Soñé o imaginé que las cosas eran mejores.	0	1	2	3
58.	Tuve el deseo de que el problema se acabara o terminará.	0	1	2	3
59.	Tuve fantasías o imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.	0	1	2	3
60.	Recé.	0	1	2	3
61.	Me preparé para lo peor.	0	1	2	3
62.	Repasé mentalmente lo que haría o diría.	0	1	2	3
63.	Pensé lo que haría en mi lugar la persona quien más admiro y lo tomé como modelo.	0	1	2	3
64.	Traté de ver las cosas desde el punto de otra persona.	0	1	2	3
65.	Me consolé pensando que las cosas podrían ser peores.	0	1	2	3
66.	Salí a correr e hice ejercicio.	0	1	2	3

ANEXO 2

AGRUPACIÓN FACTORIAL DE LOS REACTIVOS

FACTOR	ALFA	REACTIVO
FLEXIBILIDAD DE AFRONTAMIENTO	.90	6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17, 18,19,20
AFRONTAMIENTO DIRIGIDO A LO POSITIVO	.84	5,37,38,39,41,42,43,44,45,46,48, 49,51
PENSAMIENTO MÁGICO	.73	55,56,57,58,59,60,61,62
DISTANCIAMIENTO	.59	2,33,34,40,47,50,53
AFRONTAMIENTO DIRIGIDO AL PROBLEMA	.63	22,23,25,26,27,29,30,31,35
REVALORACIÓN POSITIVA	.57	63,64,65,66

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Achterberg, J. (1985). *Imaginerio in Healing. Shamanism and modern medicine*. Boston: New Science Library.
- Aron, A. y Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. 2ª edición. Prentice Hall. Brasil.
- Benítez, L. (2001). *La mejora del alumnado a través de la relajación en el aula*. Barcelona: CISS Praxis.
- Bensabat, S. (1994). *Stress grandes especialistas responden*. 3ª ed. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Brembeck, S. (1975). *Ambiente y Rendimiento Escolar. El alumno en desventajas*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Bryant, F. B. (1989). Citado en Omar, G. (1995). *Stress y Coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Ed. LUMEN. Argentina.
- Calle, R. A. (1994). *Yoga en casa con Ramiro Calle. Una guía eficaz y fácil para la práctica del Yoga*. Barcelona: Ed. EDAF, S.A.
- Carrobles, J. A., (1996) En Caballo, V. E., Buela Casal, G., y Carrobles, J. A. (1996). *Manual de Psicopatología y Trastornos Psiquiátricos. Trastornos de la personalidad, medicina conductual y problemas de relación*. Madrid: Ed. Siglo XXI. Vol. 2, capítulo 12.
- Cautela, J.R. y Groden, J. (1988). *Técnicas de relajación. Manual Práctico para Adultos, Niños y Educación Especial*. México: Ed. Martínez Roca. Sección I y II
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., y Monge, E., (2001). *Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año*. Anales de la Facultad de Medicina. Vol. 62 (1), pp. 25-30.
- Comby, B. (1993). *Control de estrés. Guía práctica para librarte del estrés por métodos naturales*. Ed. Mensajero 2ª edición. España Bilbao.
- Colin, N. y Fontes, V. (2002). *Estudio Comparativo de niveles de salud mental, apoyos y tensión arterial entre médicos adscritos y residentes de un hospital del ISSSTE*. Facultad de Psicología UNAM.
- Combs (1963), citado en, Gallego, Julio (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención Psicopedagógica)*. Ed. Monografías Escuela Española. Bilbao, España.
- Cooper, C.L. (1988). *Occupational Stress Indicator*. Windsor. NFER

Cranwel, J. (1995). "When the going gets tough". *People management Journal*, pp. 13.

Cruz, F. M. (1998). *Efectos del estrés en la mujer y su área laboral*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Cruz, C. y Vargas, L. (1998). *Estrés, entenderlo es manejarlo*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.

Davis, M., Eschelman, E., y Mickay, M. (1988). *The relaxation and stress reduction*. Workbook. California: New Harbinger.

Diez, M. (1993). *Manejo del estrés*. Ed. Alpe México D.F.

Domínguez, T.B., Valderrama, I. P., Olvera, L. Y., Pérez, R. S.L., Cruz, M. A., y González, S. L.M. (2002). *Manual para el taller teórico-práctico de manejo del estrés*. México. Ed. Plaza y Valdes.

Edwards, J.R. (1988). *The determinants and consequences of coping with stress* in: Cooper C., Payne, R., Eds. *Causes, Coping and consequences of Stress at work*. Chichester: Wilwy.

Feuerstein, M., Labbé, E. E., y Kuzmeirczyk, A. R. (1986). *Health Psychology: A psychobiological perspectiva*. Nueva York: Plenum Press.

Fisher, S. y Hood, B. (1987). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Fontana, D. (1992). *Control del estrés*. Traducción de Jorge A. Velázquez Arellano. Manual Moderno. México.

Gallego, J (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención Psicopedagógica)*. Ed. Monografías Escuela Española. Bilbao, España.

García, M. E. (2004). *Relación de la inteligencia emocional con los estilos de enfrentamiento que utilizan los estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura Facultad de Psicología UNAM.

Garrison, Roger H. (1983). *Orientación Universitaria*. Ed. Pax- México. México, D.F

Geissman (1972). Citado en, Orizaba, Tovar, Alicia & S., Naranjo, Autrey. (1999). *Entrenamiento en relajación para el control de la ansiedad y mejoramiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Glaser, R., Lafuse, W., Bonneu, R., y Atkinson, C. (1993). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del

Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Guillén C. G. (2000). (coord.) *Psicología del Trabajo para las Relaciones Laborales*. Mc Graw Hill. Madrid.

Henson, T. y Eller, F. (1999). *Psicología Educativa para la enseñanza eficaz*. Internacional Thomson Editores. México.

Hernández, J. M., Polo, A., y Pozo. C. (1996). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Hernández, J. M., Pozo, C., y Polo. A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.

Ivancevich, J.M. y Matteson, M.T. (1989). *Estrés y Trabajo una perspectiva gerencial*. 2ª Ed. Trillas México.

Kiecolt-Glaser, J. K., Glaser, R., Strain, E. C. et al. (1986). Citado en: Polo Antonia, Hernández José Manuel y Poza, Carmen, (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Krohne, H. W. (1989). Omar, G. (1995). *Stress y Coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Ed. LUMEN. Argentina.

Labrador, F. J. (1995). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. 2º Ed. Madrid: Pirámide.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1980). *Emotions. A cognitive – phenomenological análisis. En R. Plutchik y C. Kellerman. Theories of Emotion*. New York: University Press.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. México. Ed. Roca.

Lazarus R, Folkman S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Roca. México D.F.

López, C. (1999). *Estilos de Enfrentamiento y percepción de riesgo hacia el sida en adolescentes*. Tesis inédita de maestría, Facultad de Psicología UNAM.

Luebbert, K., Dahme, B., y Hasenbring, M. (2001). "The effectiveness of relaxation training in reducing treatment-related symptoms and improving emotional adjustment in acute non-surgical cancer treatment: A meta-analytical review". *Psycho-Oncology*. Us: John Wiley & Sons, vol 10(6) Nov-Dec 2001, 490-502.

Machargo (1991). Citado en, Gallego, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula (programas de intervención Psicopedagógica)*. Ed. Monografías Escuela Española. Bilbao, España.

Martínez, S. y Morales, E. (1995). *Fuentes de estrés, reacciones psicológicas y estilos de afrontamiento en técnicas de urgencias médicas en la Cruz Roja*. Facultad de Psicología UNAM.

Masson, S. (1985). *Las Relaxaciones*. Ed. Gedisa. Barcelona, España.

McCreary, M. H. (1982). "Reduce stress by thaching relaxation techniques as coping skills for adolescents". Dissertation Abstracts International. US: Univ. Microfilms International. Vol 42 (10-A).

Miserandino, M. (1996). "Children who do well in school: Individual differences in perceived confidence and autonomy in above average children". *Journal Educational Psychology*, vol. 88(2) 203-214.

Monterrey A. L., González de Rivera, C. y Rodríguez, F. (1991). "El índice de reactividad al estrés (IRE): ¿Rasgo o Estado?". *Revista Psiquiátrica. Fac Med Barna*, Vol. 18, num. 1 pp. 23 –27

Morales, F., Maya, M., Rebollosa, E., (1997). *Psicología Social*. España. Ed. McGraw Hill.

Morris (1987), Citado en: Orizaba, Tovar, Alicia & S., Naranjo, Autrey. (1999). *Entrenamiento en relajación para el control de la ansiedad y mejoramiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Nava, E. (2001). *Propuesta de taller para prevenir el éstres en el ámbito laboral*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Neidhardt, E. Joseph; Weinstein, Malcolm S. y Conry, Robert F. (1992). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Grupo editorial planeta de México. México.

Orizaba, T. A., y Naranjo, A. (1999). *Entrenamiento en relajación para el control de la ansiedad y mejoramiento del rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Orlandini, A. (1999). *El estrés. Que es y como evitarlo*. Ed. La Ciencia / 172 para todos. 2ª ed. México D.F.

Omar, G. (1995). *Stress y Coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Ed. LUMEN. Argentina.

Papalia, D., y Wendkos, S. (1997). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill. México. D.F.

Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos*. Mc. Graw Hill. España.

Pérez , C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Prentice Hall. España.

Pineda, M., y Rentería, E. (2002). *Estrés, Motivación de Logro y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios que Trabajan*. Facultad de Psicología UNAM.

Polo, A., Hernández J. M., y Poza, C.(1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". Universidad Autónoma de Madrid. Vol. 2 (2-3) pp. 159-92.

Revé, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Mc Graw Hill. España.

Sampieri, R., Fernández C., y Baptista, L. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. Estado de México.

Sandín, B., (1981). *Hormonas y procesos cognitivos*. En: González de Rivera, J. L. (Ed). *Psiconeuroendocrinología*. Madrid: Inteva. Pp. 18-26.

Sotelo C. y Maupome V. (2000). *Traducción y estandarización del Cuestionario Modos de Afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Sweeney, S. (1978). Citado en: Carlson C, y Blackwell B. (editors). 2° ed. *Behavioural concepts and nursing interventions*. Philadelphia: J. B. Lippincott.

Segovia, C. y Paz , L.A. (2002). *Estrés Laboral: consideraciones para una propuesta de prevención*. ENEP Iztacala UNAM.

Terry, D. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior, *Personal Individual Differences*, 2 (1), pp. 1031-1041.

The Industrial Society Mananging Stress. (1995). "Mananging Best Practise" 18 London: The Industrial Society.

Titlebaum, H. (1988). *Relaxation*. Citado en: Zahourek, R. P. (Ed). *Relaxation and imagery tools of therapeutic communications and intervention*. Philadelphia: W. B. Saunders.

Törestad, B. (1990). *Coping, control and experience of anxiety: An internacional perspectiva*. *Anxiety Research*, 3, pp. 1-16.

Torrabadella, P. (1997). *Como prevenir el estrés*. Ediciones del Serbal Barcelona España.

Trianes , Ma. (2002). *Niños con estrés. Como evitarlo, como tratarlo*. Alfaomega Grupo Editor. México D.F.

Trockel, M. , Barnes, M., y Egget, O. (2000). "Health-Related Variables and Academic Performance Among First-Year College Students: Implications for Sleep and other Behaviors". Journal of American College Health. Nov., Vol. 49 Issue 3, pp.125, 7.

Villavicencio, M. A. (2003). *Propuestas del curso técnicas de relajación para el control de estrés" basado en la teoría Instruccional de Robert M. Gagné*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología de la UNAM.

Yager, J. (1989). *Teaching guided imagery*. Academic Psychiatry. US: American Psychiatric Press Inc. vol 13(1), 31-38.

Witkin, L. (1985). *El estrés de la mujer*. Grijalbo. México D.F.

<http://www.internitas.com/psico.htm>