



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TALLER PARA EL CONTROL DE ESTRÉS Y LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
MAIRA EURÍDICE ISOLDA SACNIC-TÉ NÚÑEZ TANCREDI

DIRECTORA DE LA TESINA:
MTRA. MARÍA CRISTINA HEREDIA ANCONA



Ciudad Universitaria, D.F

AGOSTO, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

GRACIAS:

A mis padres, quienes con su ejemplo me enseñaron el camino del conocimiento, pero también, y sobre todo, el de la verdadera sabiduría,

A Claudia, Pablo y Eduardo, guías en el viaje iniciático al fondo de mí misma, por llevarme de la mano a conocer mi Verdad, facilitando mi propia búsqueda y alquimia,

A mis hermanos Irama, Luis, Alicia, Sonia, Araceli, Stefano y Elena quienes en todo momento me estimularon, tocando y enriqueciendo de tantas formas mi vida,

A Pablo Arturo, quien incitó la audacia de cerrar el ciclo y al caos imprimió orden y coherencia,

A Vivianne, entrañable par de los primeros pasos, por su apoyo decidido,

A la Maestra Heredia, por su confianza, comprensión, paciencia y guía,

A Caty, cómplice y espejo, por compartir y por esas horas de alegría,

A Juan Manuel, quien surgió cual faro en medio de la oscuridad,

Y al Universo entero por darme vida y consciencia, así como la oportunidad de rodearme de todos ustedes...

GRACIAS.

**A MI SOBRINA NATALIA DONDE SEA
QUE SE ENCUENTRE...**

INDICE

| | |
|--------------------|---|
| Resumen..... | 1 |
| Introducción | 2 |

CAPÍTULO 1. LA ADOLESCENCIA

| | |
|------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Definición..... | 3 |
| 1.2 Características generales | 3 |
| 1.3 La psicología del adolescente..... | 4 |
| 1.4 Etapas de desarrollo | 7 |
| - Quinta etapa | 7 |
| - Sexta etapa | 8 |
| 1.5 La evolución afectivo-sexual del adolescente..... | 9 |
| 1.6 Desarrollo cognitivo..... | 10 |
| 1.7 Desarrollo moral..... | 13 |
| 1.8 Desarrollo emocional en la adolescencia | 15 |
| 1.9 El concepto de sí mismo o del yo y la identidad..... | 19 |
| 1.10 El adolescente y sus relaciones familiares | 21 |
| 1.11 La personalidad del adolescente..... | 25 |
| 1.12 Relaciones con los pares | 27 |
| 1.13 El adolescente y la escuela..... | 29 |
| 1.14 Principales factores de riesgo..... | 32 |
| - Pobreza..... | 32 |
| - Deserción escolar y empleo | 32 |
| - Abuso de sustancias | 34 |
| - Embarazos y enfermedades sexualmente transmisibles | 35 |
| - Decesos | 36 |
| - Los ninis..... | 37 |
| - El <i>bullying</i> | 40 |
| - El <i>ciberbullying</i> | 43 |

CAPÍTULO 2. EL ESTRÉS

| | | |
|------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 | Definición y evolución del concepto de estrés..... | 45 |
| 2.2 | El síndrome general de adaptación (SGA)..... | 49 |
| 2.3 | Estresores: | 51 |
| | - Los estresores normales | 51 |
| | - Los estresores especiales..... | 52 |
| | - Los estresores extraordinarios..... | 54 |
| 2.4 | Capacidad de adaptación..... | 57 |
| 2.5 | El estrés patológico y las enfermedades: | 58 |
| | - estrés agudo..... | 58 |
| | - estrés crónico | 58 |
| 2.6 | Reacciones de estrés negativo..... | 59 |
| 2.7 | El Síndrome de agotamiento psíquico | 60 |
| 2.8 | La adicción al trabajo..... | 60 |
| 2.9 | Los patrones de conducta “tipo A” | 61 |
| 2.10 | La tensión crónica | 63 |
| 2.11 | Estrategias de adaptación o afrontamiento | 64 |
| 2.12 | Estilos de afrontamiento | 66 |
| | - recursos o impedimentos internos..... | 66 |
| | - recursos o impedimentos externos | 67 |
| 2.13 | El locus de control..... | 68 |
| | 2.13.1 Definición | 68 |
| | 2.13.2 Control interno y externo | 69 |
| | 2.13.3 El locus de control en las relaciones entre padres e hijos | 70 |
| | 2.14.4 L.C interno-externo, aprendizaje y logros | 71 |

CAPÍTULO 3. TÉCNICAS DE CONTROL DE LA CONDUCTA

| | | |
|-------|-------------------------------------------------------|----|
| 3.1 | El enfoque Psico-educativo..... | 76 |
| 3.2 | El enfoque Cognitivo-Conductual..... | 76 |
| | a) Métodos de Afrontamiento Autoinstruccionales | 77 |
| | b) Métodos de Reestructuración Cognitiva | 77 |
| | c) Estrategias de Solución de Problemas..... | 77 |
| 3.2.1 | Técnicas de autocontrol..... | 79 |
| | 3.2.1.1 La Relajación | 81 |

| | |
|-------------------------|----|
| a) El Relajamiento..... | 81 |
| b) La Respiración | 82 |
| c) La Meditación | 83 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO 4. TALLER PARA EL CONTROL DE ESTRÉS Y LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES..... | 84 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

| | |
|------------------------|-----------|
| APENDICE 1..... | 95 |
|------------------------|-----------|

| | |
|------------------------|------------|
| APENDICE 2..... | 106 |
|------------------------|------------|

| | |
|----------------------------------------|------------|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 117 |
|----------------------------------------|------------|

RESUMEN.

En este trabajo se realizó una investigación bibliográfica de tres factores principalmente: la adolescencia, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Se estudiaron las características de desarrollo más sobresalientes de ese grupo etáreo, a saber: su desarrollo físico, afectivo, sexual, cognitivo, moral, vocacional y laboral, así como sus relaciones con los demás y su inserción en la sociedad. Asimismo, se abordaron los aspectos más importantes del estrés, como son los aspectos biológicos y psicológicos, sus causas y consecuencias, los tipos de estresores, los sucesos de vida estresantes y factores de riesgo, así como las estrategias de afrontamiento para lograr una adaptación más eficiente. Finalmente, se propone un taller al término del cual los adolescentes serán capaces de reconocer el estrés en ellos mismos y de recurrir a técnicas de Autocontrol para regularlo, así como a los instrumentos básicos para manejar con eficacia algunas estrategias de afrontamiento.

INTRODUCCIÓN.

En la presente investigación se estudió a los adolescentes, pues es una etapa del desarrollo donde experimentan cambios profundos y acelerados en todos los aspectos, durante la cual su visión de sí mismos y del mundo que los rodea da un giro de 360 grados. Todo ello los vuelve más vulnerables, y enfrentar factores de riesgo y sucesos de vida estresantes pone en riesgo su salud así como su adecuado desarrollo, lo que repercute a su vez en su futuro desempeño como adultos. Además, es una etapa del desarrollo poco abordada desde el punto de vista de su relación con el estrés. Hacen falta mucho más investigaciones a este respecto.

El estudio del estrés es muy relevante, porque a través de él se pueden encontrar tanto factores de riesgo como factores protectores que pueden contribuir a la generación de nuevos programas de prevención así como de intervenciones, que proporcionen herramientas a los jóvenes para atravesar satisfactoriamente dicha etapa. Éstos los pueden ayudar a sobreponerse y lograr una adecuada adaptación, a pesar de la adversidad y peligros que presenta la sociedad actual.

Ser adolescentes hoy día en México es más complejo de lo que era hace un par de décadas, tanto por la vertiginosa rapidez con que se ha desarrollado la tecnología como por la incorporación de nuestro país a las sociedades de la información y la globalización de la economía. Esto ha tenido gran repercusión en muchos aspectos de la vida actual y demanda respuestas más eficaces, rápidas y complejas.

Por otra parte, la sociedad tiende a estigmatizar y a criminalizar a los jóvenes por falta de conocimiento. Siempre es más fácil etiquetar y castigar que educar verdaderamente. De manera que si queremos apoyarlos y protegerlos, es apremiante saber más sobre ellos y compartirles ese saber, además de ser más comprensivos y comunicativos para que atraviesen de la mejor manera posible esa etapa clave del desarrollo.

LA ADOLESCENCIA

1.1 Definición.

Ya no son niños, pero todavía no son adultos. Ésta podría ser una definición somera para iniciar la descripción de ese grupo de seres humanos llamado adolescencia.

La palabra adolescencia viene del latín *adolescere*, que significa “crecer” o “madurar”, y si hiciéramos una analogía con las estaciones del año, diríamos que correspondería a la parte final de la primavera, época de construcción, de maduración y florecimiento. La adolescencia es el crisol que transmutará alquímicamente una oruga en una mariposa.

1.2 Características generales.

La adolescencia implica pasar de una etapa de desarrollo evolutivo a otra, un ciclo que tiene un ritmo y un juego de equilibrios propio. Es un periodo de transición caracterizado por cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales significativos y acelerados. Según el uso que recibe en la actualidad, la adolescencia se refiere al periodo de la vida situado entre la infancia y la edad adulta, que va desde los 12 a los 19 años de edad, aunque este intervalo varía considerablemente según las personas, el periodo histórico, el país y la cultura de los que se trate. Es por ello que el inicio de la adolescencia tiende a definirse principalmente por la edad biológica del individuo y no por la cronológica, y el final, a partir de la edad social de la persona. (Kimmel, 1998). La edad biológica se refiere al conjunto de signos biológicos que cambian durante este ciclo, por ejemplo, el número de dientes; el desarrollo de los huesos; el aumento de altura; las secreciones hormonales; la salida de vello; problemas de acné; el desarrollo de los genitales y los senos, etc.

La madurez social es un concepto similar, pero fijado por las instituciones. Por ejemplo, algunos grupos religiosos marcan su comienzo así como su terminación con ritos de iniciación; las escuelas deciden el momento en el que se comienza y termina la enseñanza elemental, así como la secundaria y la preparatoria; la edad del casamiento sin la autorización de los padres; firmar documentos legales; beber; fumar; votar y ser juzgado; conducir un automóvil; entrar a determinados espectáculos, bares o casinos; la incorporación al mundo laboral de tiempo completo, etc. “Los cambios en los roles so-

ciales (de niño a padre, de alumno a trabajador) y las expectativas sociales que tenemos sobre la conducta de un individuo, son indicadores importantes de la edad social”. (Kimmel, 1998). Por ello, hay que considerar a la adolescencia a la luz de los cambios históricos, sociales, económicos, tecnológicos, etc.

Estoy hablando de la adolescencia, pero en realidad sólo existen los adolescentes. Ningún joven presentará todos los rasgos reunidos en este trabajo, ni se les podrá meter a todos en el mismo “saco”. Se describen, no obstante, para enseñarnos a observar, para esforzarnos en la comprensión de cada adolescente, que debe ser renovada una y otra vez y nunca considerada como definitiva.

1.3 La psicología del adolescente.

Psicológicamente, el adolescente pasa de una infancia protegida e inmadura en el seno de la familia, a una existencia social que presenta nuevos e importantes desafíos. La adolescencia constituye un trastorno emocional interno, una lucha entre el eterno anhelo humano de aferrarse al pasado, a la niñez, con todo lo que ésta tiene de bueno y de malo, y el deseo, igualmente forzoso, de entrar en el futuro. Esta despedida ocasiona un pesar y una nostalgia considerables. En este aspecto es comparable a una persona que está en duelo, aunque al principio sólo es vagamente consciente de su pérdida (Kaplan, 1986). La adolescencia es también un periodo de gran vulnerabilidad y estrés. Según Antonovsky (1979), los individuos tienden a volverse más vulnerables durante los periodos de transición biológica, social y psicológica.

A través de todos los cambios que experimenta, va adquiriendo progresivamente nuevos potenciales para construir y enfrentar la edad adulta, de manera que esta etapa desempeña un papel decisivo en la formación de la mente y el comportamiento adulto. Lo que aquí ocurra en cuanto a la comprensión de la salud y de la adquisición de hábitos, tendrá gran importancia en etapas posteriores de la vida. Es la edad en la que se afianzan muchos de los hábitos saludables, o se desarrollan conductas perjudiciales diversas. Convierte al individuo en una persona capaz, calificada para asumir responsabilidades de todo tipo, empieza a tomar decisiones propias, y a medida que pasa el tiempo, se sabe que esas decisiones tomadas tendrán una consecuencia positiva o negativa. Es aquí donde se condicionan los hábitos buenos o malos para la salud. Es el principio de la vida propia (<http://i.am/energyment>). Sus estrategias, sus pérdidas, sus derrotas,

sus triunfos y sus nuevos caminos dejarán su huella en la estructura adulta. Es el momento de la formación, pero sobre todo la de su consciencia.

Según Havighurst (1972, citado por Kimmel, 1998), a cada periodo de la vida le corresponden unos logros evolutivos: “La sociedad espera que al término de esta transición, los adolescentes obtengan una lista de por lo menos 8 destrezas, actitudes o funciones específicas que se supone que adquirirán o desarrollarán en momentos concretos de su vida. Éstas resultan de una combinación de esfuerzo personal, maduración física y presión social. También creía que las tareas tenían que lograrse de forma secuencial, de modo que cada una dependía de la ejecución satisfactoria de las anteriores.

Los ocho logros para el periodo adolescente según Havighurst (1972) son:

1. Conseguir relaciones nuevas y más maduras con coetáneos o pares de ambos géneros.
2. Lograr un rol social masculino o femenino.
3. Aceptarse físicamente y utilizar el propio cuerpo con eficiencia.
4. Alcanzar independencia emocional de los padres y de otros adultos.
5. Prepararse para el matrimonio y la vida de familia.
6. Prepararse para tener una profesión.
7. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de conducta. Desarrollar una ideología.
8. Desear y llevar a cabo una conducta socialmente responsable.

Los jóvenes consiguen estos logros en una secuencia de tres fases:

1. Adolescencia temprana. Es una época de adaptación a los cambios físicos y mentales y empiezan a adquirir las características sexuales de los adultos.
2. Adolescencia media. Deben convertirse en personas físicamente seguras de sí mismas, alcanzar la autonomía psicológica de los padres y la expansión y consolidación de sus relaciones con amistades y compañeros.

3. La adolescencia tardía. Formación de un sentido coherente y claro de su identidad personal y elaboración de roles sociales definidos, sistemas de valores y objetivos vitales.

Otro de los importantes estudiosos de la adolescencia fue el psicoanalista alemán Erik Erikson, quien desarrolló una teoría de la personalidad del ser humano. Ésta divide el ciclo vital en ocho etapas: cinco que cubren los primeros 20 años de vida, y tres que cubren lo que resta de ella. Las etapas 1, 2, 3 y 4 corresponden al desarrollo de la niñez, la quinta es la última etapa de ésta y corresponde a la adolescencia, así como la sexta. Cada etapa presenta a las personas un aspecto que desempeñar, como por ejemplo, el desarrollo de un sentido de confianza básica en el medio ambiente y en el yo, un sentido de autonomía o un sentido de laboriosidad (Erikson, 1963, citado por Dicaprio, 1985). Para esta teoría, el control cada vez mayor de las situaciones vividas y de sí mismo, es directamente proporcional a la importancia que va cobrando el ego en la personalidad. Sostiene también que la progresión de la maduración está programada genéticamente (principio epigenético). Pero además de los cambios biológicos, y del papel del yo, también acepta el papel del superyo o superego, a través de la influencia del ambiente sociocultural, de la función dinámica de la cultura.

Todos los niños pasan a través de las mismas etapas de crecimiento, pero el tiempo que tardan en completar esas etapas varía. Dado que las culturas difieren ampliamente en lo que constituye una conducta aceptable o inaceptable, cada cultura produce frustraciones y conflictos, con lo cual engendra en sus miembros rasgos específicos de personalidad (Erikson, 1963 citado por Dicaprio, 1968). Él cree que los tipos y rasgos de personalidad particulares, como el individualismo y la competitividad, pueden estar asociados con diversas culturas. Crecer implica una serie continua de adaptaciones, ya que el mundo fuera del hogar es, sin duda, bastante distinto de las circunstancias familiares inmediatas. La capacidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes, es una señal de madurez, afirma Erikson (1963). Cada etapa, si es vivida exitosamente, añade algo al ego. A estos logros del ego los llama fuerzas del ego (Erikson, 1963, citado en Dicaprio, 1968).

1.4 Etapas del desarrollo.

Quinta etapa: adolescencia. Identidad contra confusión de papeles.

Para dicho autor, los problemas se repiten a lo largo de la vida, y distingue entre la fase inmadura, la fase crítica y la fase de resolución de estos problemas universales (Erikson, 1968). Durante la adolescencia, la búsqueda de identidad alcanza la fase crítica (crítica en el sentido de que es un punto de viraje o perspectiva de cambio en la vida del individuo), ya que en ésta hay muchos cambios significativos en la persona, pero especialmente en el yo. Es un periodo crucial en el desarrollo de la personalidad. El joven que no logra establecer un firme sentido de identidad en esta etapa, no puede formar una asociación íntima con los demás cuando esta tarea sea crítica en la siguiente etapa.

Los primeros intentos de establecer un sentido de identidad se basan en el logro. A menudo los jóvenes sienten que no son muy hábiles en ninguna actividad, son juzgados por sus logros, se juzgan a sí mismos en función de estos, y esto los decepciona y desanima. Sucede también con mucha frecuencia que los patrones, aunque impuestos estrictamente, no están especificados con claridad. Los jóvenes entonces pasan por un trance penoso: experimentan rechazo y censura, pero permanecen en la oscuridad en cuanto a las razones, se desconciertan. Su conocimiento de lo que tienen disponible es vago y son limitadas sus oportunidades de ensayar diferentes estilos de vida. Hay injusticias en pertenecer a una clase, desigualdad de oportunidades, valores diferentes y desviaciones diversas de la corriente principal y dominante de la cultura.

La formación de un sentido de identidad es un proceso altamente complejo, que se lleva a cabo en un periodo largo, y a menudo el individuo es víctima de circunstancias que no puede controlar y esto propicia confusión de los papeles a desempeñar. En este periodo la falta de sentido de identidad está en el tope. A menudo el único medio que tiene el joven para enfrentarse con las tensiones internas y externas es el empleo del comportamiento de ensayo y error y los mecanismos de adaptación. El proceso adolescente queda completo sólo cuando el individuo ha subordinado sus identificaciones infantiles a una nueva clase de identificación, lograda al absorber la sociabilidad, y en un aprendizaje competitivo con sus compañeros de edad. Establecer una identidad requiere que el individuo se esfuerce por evaluar los recursos y las responsabilidades personales

y aprender cómo utilizarlas para obtener un concepto más claro de quién es y quiere llegar a ser (Erickson, 1959 citado por Monjarás, 2009).

Asimismo, Erikson hace hincapié en el concepto de moratoria psicosocial, con el que designa algunas conductas muy desconcertantes de la adolescencia tardía y la edad adulta temprana. Éste se refiere a una rotura temporal con las demandas del curso psicológico del desarrollo. Es un cambio abrupto en la dirección de la conducta, sin embargo Erikson (1963, citado en Dicaprio, 1968) cree que es una respuesta normal a las tensiones y esfuerzos del crecimiento.

Sexta etapa: estado adulto temprano. Intimidad contra aislamiento (amor).

Las interacciones sociales son significativas a lo largo de toda la vida, pero durante el estado adulto temprano alcanzan un punto crítico. Si el adolescente ha resuelto sus problemas de identidad, sus interacciones sociales serán placenteras, tanto las íntimas como las casuales. La relación íntima se construye sobre la autonomía segura de ambas partes. La persona con los pies en la tierra puede dar más que el individuo dependiente, desvalido, que sólo desea recibir: un sentido de iniciativa bien desarrollado capacita a los cónyuges a realizar cosas productivas para el otro; un sentido de laboriosidad capacita para mostrar amor en forma tangible; el sentido de identidad proporciona a la pareja el papel de ego estable, una capacidad sana para la fidelidad y una serie bien definida de valores y prioridades.

Así como Freud, Erikson (1963) acepta que uno de los signos de madurez es la capacidad de amar. Para amar realmente se necesitan cualidades tales como la compasión, la simpatía, la empatía, la identificación, la reciprocidad y la mutualidad. Estos son los aspectos sociales, sin los cuales no puede haber intimidad. El acto sexual es sólo una faceta de la intimidad. Para Erikson (1963) el término genitalidad es algo más que una tensión biológica, implica a la persona completa y una interacción compleja entre los dos cónyuges. El sentido de intimidad requiere las capacidades y sentimientos apropiados para formar vínculos humanos, afiliación con los demás.

La otra tarea importante de este periodo es la de prepararse y trabajar de manera competente en una profesión. Sin embargo, Erikson (1963) no habla mucho sobre ella en esta etapa.

1.5. La evolución afectivo – sexual del adolescente.

Las modificaciones corporales del adolescente constituyen la característica más sensible de su evolución. Además, existe un estrecho lazo entre el aspecto sexual y el aspecto afectivo de esta nueva fase de crecimiento, que a su vez, no podrían disociarse de otros aspectos de la personalidad (Porot, M y Seux, Jean, 1964). La fuerza física y la resistencia adquiridas en esta etapa, permitirán asumir las nuevas responsabilidades aportadas por el ejercicio de la función sexual. El niño de ayer podrá, a su vez, dar la vida.

El joven adolescente va a experimentar un importante crecimiento de estatura, que en ocasiones puede alcanzar hasta diez centímetros en un año. Hay un aumento de peso pero al mismo tiempo, una pérdida de la capa adiposa. Hay asimismo un aumento del perímetro torácico y un crecimiento acelerado de diferentes órganos. La diferencia de altura, de peso y de complexión de los jóvenes de un mismo grupo de edad y de sexo tendrá consecuencias en su sociabilidad (Porot, M y Seux, Jean. 1964). Se acentuarán las diferencias entre sexos y entre los más “grandes” (los que crezcan con más rapidez) y los más “pequeños”. En general las jovencitas se volverán mujeres más rápido, por la secreción hormonal y la llegada de la menstruación. Con frecuencia, la opinión que tiene el adolescente de sí mismo está en función de su relación con los otros. Alguien que sea demasiado alto o demasiado pequeño respecto de los demás, corre el riesgo de perturbarse. Aquí es donde pueden originarse los sentimientos de inferioridad, los complejos de todo tipo.

La aparición de la función genital y de los caracteres sexuales secundarios está dada por las secreciones endocrinas, que atraviesa por varias etapas, y con ellos, la pubertad. Según el reporte Kinsey (1948, citado por Porot, 1964) para la población norteamericana, el criterio para la llegada de la pubertad es la primera eyaculación y para las chicas, la primera menstruación.

Llega la coquetería, el deseo de afirmar un gusto personal, con frecuencia original que no siempre es del agrado de los padres. La preocupación por hacerse notar y por gustar animan a los adolescentes. Las relaciones entre los chicos y las chicas se modifican progresivamente y tienden a constituirse sobre una nueva base (Porot, y Seux, 1964). Nuevos sentimientos y deseos nacen.

No se puede separar la vida afectiva de la vida sexual, en el sentido amplio del término. La sexualidad no se reduce a su único aspecto genital. Dos raíces, una genital y la otra afectiva o sentimental, son indispensables para su desarrollo pleno. El problema de la evolución afectivo-sexual está estrechamente ligado al de la educación afectivo-sexual, que depende, él mismo, de la educación de toda la personalidad del joven.

La adolescencia es también una etapa de enfrentamiento con la sociedad para probarse a sí mismos, para saber qué tanto pueden influir en el mundo, para medir sus fuerzas y capacidades.

1.6 Desarrollo cognitivo.

El desarrollo cognoscitivo del individuo es una secuencia ascendente de etapas identificables, cada una de las cuales es más compleja que la precedente. Por tanto, a medida que el individuo crece, pasa por varias etapas cognoscitivas mientras avanza hacia un comportamiento cada vez más abstracto. Cada una de las etapas es cualitativamente distinta de las demás, pero todas se suceden siempre en la misma secuencia, y cada nuevo paso desplaza o reintegra las estructuras de la etapa anterior (Horrocks, 1984).

El funcionamiento cognoscitivo del adolescente se realiza por medio de hipótesis, y construye sus propios sistemas. Sus actitudes, creencias y conocimientos son hipótesis. Aún la reacción que tiene ante sí mismo como organismo activo consiste en una serie de planteamientos hipotéticos. Por eso su ambiente y especialmente la escuela deben ampliarle los horizontes y disponer de fuentes que le faciliten las experiencias necesarias para comprobarlas en la realidad y lograr la concreción. El adolescente desea que se le presenten retos intelectuales. Para entender uno de los aspectos más desconcertantes y exasperantes del periodo de la adolescencia, su rebelión “sin razón”, espíritu de contradicción, apego a causas y actividades peculiares (para los adultos), es necesario darse cuenta de que el joven ha llegado a un periodo de la vida caracterizado por gran idealismo y por una búsqueda de algo en lo que pueda creer y no lo decepcione. Al mismo tiempo, este algo debe tener significados en sus propios términos y no representar el pasado sino el futuro. (Horrocks, 1984).

A los once años, que es cuando comienza la adolescencia temprana, las operaciones formales reemplazan a las operaciones concretas. Las habilidades de procesamiento de información se hacen más complejas y sofisticadas, desarrollándose la habilidad para el entendimiento abstracto y la lógica simbólica. Esto se debe a un rápido crecimiento de las funciones corticales y cerebrales más elevadas. Entonces, es capaz de razonar a partir de generalidades no tangibles, sin limitaciones por el espacio y el tiempo. Los adolescentes empiezan a comprender su mundo a través de eventos que deducen e imaginan, observando las similitudes esenciales y las diferencias superficiales. Dos cosas diferentes pueden ser vistas como reflejo de un concepto fundamental. Piaget describió que las relaciones causa-efecto son más fácilmente reconocidas como consecuencias complejas de eventos y pueden tenerse en mente múltiples determinantes. Los cambios en el procesamiento de información y memoria permiten la generación de hipótesis acerca de la relación entre eventos y considerar una perspectiva histórica (cit. en Suárez de la Cruz).

La mente del adolescente no sólo es más compleja lógicamente, sino también más flexible y mutable. El desarrollo se produce de manera irregular, y algunas funciones cognoscitivas progresan hacia una mayor diferenciación, mientras que otras lo hacen hacia mayor síntesis. Cuando la persona entra a la adolescencia, también se produce un desplazamiento del egoísmo a respuestas más independientes y autónomas. Elkind (1967-1968) ha señalado que diversos aspectos de la conducta adolescente pueden deberse a la aparición de nuevas capacidades cognoscitivas. Entre estas, se encuentran la tendencia a la introspección, al idealismo, a evaluarse desde la perspectiva de otros, a considerar posibilidades alternativas y manejar situaciones multifacéticas. También reflexionó sobre lo que denominó fábula personal, la creencia de los adolescentes de que son únicos en sus propias experiencias. Debido a sus audiencias imaginarias y a la creencia de que importan a tanta gente, los adolescentes comienzan a contemplarse a sí mismos como especiales y únicos. El egocentrismo también puede estar unido a los deseos de los adolescentes de reforma social y a sus esfuerzos por asumir funciones adultas (White 1980, cit. en Monjaras 2009).

Mientras que los niños son dependientes del contexto, los adolescentes aceptan diferentes realidades para diferentes contextos o personas diferentes. Los niños, con un pensamiento operacional concreto, saben que diferentes individuos pueden tener dife-

rentes puntos de vista sobre un mismo asunto, pero mantienen la percepción de que debe haber una sola verdad absoluta.

Es posible tomar en cuenta en forma simultánea las representaciones propias y las ideas de los demás. Pueden reflexionar sobre los pensamientos propios y los de otras personas, buscando encontrar sentido ante información ambigua. Surge la consciencia de ambigüedad y de la naturaleza subjetiva de significado. El adolescente debe adaptarse a la pérdida de la creencia en la capacidad de conocer algo de manera absoluta. Puede adoptar el dogmatismo rígido, o vacilar entre éste y el abandono de los esfuerzos por conocer algo totalmente, lo cual trae consigo una actitud de indiferencia emocional o ansiedad, y algunas emociones negativas, lo que se ha llamado “Ansiedad Cartesiana”, da lugar a sensaciones de temor, caos y soledad, pérdida y desamparo. Se desarrolla la habilidad de planeación y anticipación, surgiendo asimismo estrategias más complejas en la resolución de problemas. Crece la capacidad para reflexionar sobre los pensamientos propios (Suárez de la Cruz, 2009).

En general, se puede suponer que ni la edad cronológica ni el mero paso del tiempo son importantes para el desarrollo cognoscitivo. Se deben tener experiencias variadas, por una parte, y por la otra, enriquecer el ambiente, que presenta una oportunidad para acelerar dicho desarrollo.

Tan pronto como la capacidad de pensamiento de los adolescentes se ha liberado de la realidad concreta y es capaz de considerar todo tipo de posibilidades abstractas, su esfera de acción aumenta enormemente con respecto a la amplitud de temas pensados. Superados ya los límites de las cosas tal como son, el adolescente puede poner en entredicho la realidad y el modo en que se han considerado anteriormente las cuestiones sociales, físicas y emocionales. Comienza a evaluarse, ponerse en duda, debatir los asuntos políticos, las creencias religiosas, los temas morales y las relaciones interpersonales.

Asimismo, el manejo abstracto de símbolos da orden e integración al mundo interior y permite a los jóvenes crear consistencia y continuidad en sus vidas. Este sentido de continuidad le permite diferenciarse de los demás. El adolescente logra una esfera de representaciones internas, de modo autónomo que le permiten gobernar el curso de su vida (Castro-Solano, Casullo 2001).

Un hecho sumamente importante en la cultura juvenil actual es que impera la alta velocidad, que determina nuevas estructuras de pensamiento, de concentración y de relación. La búsqueda del ser y el sentido de vida, el énfasis en lo visual, afectivo, sensorial y efímero debilitan el poder socializador tradicional. Las nuevas tecnologías de información y comunicación, y de manera muy especial, el mundo cibernético, son parte de un cambio cultural que agudiza las diferencias y contribuye con nuevos códigos, condiciones y experiencias a los procesos de constitución identitaria de los jóvenes. Balardini (2003) señala que las nuevas tecnologías también acentúan la brecha intergeneracional, y son abordadas de modo radicalmente diverso por adultos y jóvenes. Para los adultos es tecnología y para los niños y adolescentes forma parte del mundo en el que nacieron

1.7 Desarrollo moral.

Lawrence Kohlberg describe el desarrollo moral como el desarrollo de un sentido individual de la justicia y ha centrado más sus estudios en las ideas que en la manera de actuar. (Kohlberg, 1964 cit. en Papalia, 1988)

En su teoría, se describen 6 etapas del desarrollo del juicio moral que las personas atraviesan desde la niñez hasta la vida adulta y cuyas etapas más elevadas sólo se alcanzan hasta la adolescencia.

NIVEL 1. Pre-moral (de 4 a 10 años).

Las normas son impuestas por los otros y se cumplen tanto para evitar los castigos, como para recibir recompensas.

- *Tipo 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia.* Se obedecen las reglas impuestas por los otros para evitar el castigo.
- *Tipo 2. Hedonismo instrumental ingenuo.* Se ajustan a las reglas en función de su propio interés y teniendo en cuenta lo que los otros pueden hacer por ellos.

NIVEL II. La moralidad de conformidad con el “rol” convencional (de 10 a 13).

Los niños quieren agradar a los demás y todavía observan sus normas, pero en cierta medida ya las han interiorizado.

- *Tipo 3. Mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de los demás y ayuda a los otros, pero ya han desarrollado sus propias ideas de lo que es ser una buena persona.*
- *Tipo 4. Sistema social y consciencia. Están interesados en cumplir con su deber, en respetar a sus autoridades superiores y en mantener el orden social.*

NIVEL III. La moralidad de los principios morales auto-aceptados (de los 13 hasta la juventud). Este nivel marca el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez el individuo reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control del comportamiento es ahora interno, tanto en la observación de las normas como en el razonamiento sobre lo que es correcto e incorrecto.

- *Tipo 5. Moralidad de contrato, de los derechos individuales y de la ley aceptada democráticamente. Las personas piensan en términos racionales valorando el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Aunque reconocen que a veces existen conflictos entre la ley y las necesidades humanas, creen que a largo plazo es mejor para la sociedad obedecer las leyes.*
- *Tipo 6. Moralidad de los principios éticos universales. Las personas actúan en función de lo que creen correcto, sin tener en cuenta las restricciones legales o las opiniones de los demás. Actúan de acuerdo con normas interiorizadas, sabiendo que se condenarían a sí mismos si no actuaran así.*

Para Kohlberg, (1964) el adolescente transitará y llegará a una cierta etapa de desarrollo dependiendo de sus capacidades individuales, el contexto cultural y abandono de las formas infantiles por otras más complejas. Pero definitivamente, la evolución de sus procesos de pensamiento afectará su razonamiento moral.

1.8 Desarrollo emocional en la adolescencia..

Gianine D. Rosenblum y Michael Lewis, (cit. en Blackwell, 2003) señalan que la experiencia emocional en la adolescencia es diferente a la de los adultos, en parte debido a la incorporación de nuevos eventos tanto fisiológicos como cognitivos y su influencia en la percepción del desarrollo de sí mismo y adquisición de un estatus adulto, representando vivencias únicas que no persisten en los años posteriores.

El desarrollo temprano es base de la vida emocional del adolescente. La mayoría de las emociones se desarrollan durante los primeros años de vida, y se van elaborando durante la niñez temprana, de manera que en la adolescencia no surgen nuevas emociones, pero crecen las habilidades de control emocional.

Hay eventos únicos o que se viven por primera vez durante la adolescencia, que tienen implicaciones significativas para las emociones, como el desarrollo del pensamiento de operaciones formales, los cambios hormonales y otros cambios fisiológicos durante la pubertad, cambios en la identidad, mayor orientación hacia las relaciones con los compañeros y cambios en las demandas sociales.

El desarrollo cognitivo como las ideas abstractas, anticipación de eventos futuros y recuerdos de eventos pasados, trae consigo nuevas experiencias con implicaciones emocionales. Las respuestas emocionales a las relaciones interpersonales se intensifican en la adolescencia y permiten el entendimiento de las personas como más que simples agentes de acción. Los adolescentes pueden analizarse a sí mismos y a las personalidades de otros, a las respuestas y experiencias emocionales, así como relacionarse con quienes poseen características comunes de personalidad. Hay una creciente capacidad para reconocer múltiples y más complejas emociones, en sí mismo y en otros. Hay mayor capacidad de introspección y se reafirma el reconocimiento de que un mismo evento puede generar diferentes reacciones en personas distintas.

En cuanto a los cambios hormonales, Rosenblum y Lewis, (cit. en Suárez de la Cruz, 2009) opinan que los cambios emocionales influenciados por cambios hormonales representan una experiencia única en el periodo adolescente. La estabilización emocional que se logra con el paso del tiempo, puede reflejar tanto la regulación del nivel de hormonas como la adaptación del individuo.

Los eventos de vida son una variable que influye en el desarrollo y tono emocional durante la adolescencia, dependiendo de si son normativos o esperados, o son inesperados o son inesperados o no normativos, así como del significado personal que tienen para el individuo. Sin duda, hay aspectos en la adolescencia que tienden a generar afecto negativo o estrés, representando para el adolescente un reto que enfrentar. Haviland y cols. (1994, cit. en Suárez de la Cruz, 2009) afirman que la emoción juega un papel fundamental al conectar eventos separados que el adolescente va viviendo. Estos investigadores consideran que las emociones, como sistemas que proveen significado, están ligadas a la identidad y la van definiendo. La asociación de emociones provee de un curso de organización y significado a los diferentes eventos de vida.

La adolescencia representa cambios en cuanto a cuáles y qué tipo de emociones son estimuladas por los eventos. Por ejemplo, ligar las emociones a las experiencias con los pares y en especial a las experiencias con el sexo opuesto. Asimismo, en la adolescencia surgen diferencias por género en cuanto a los tipos de eventos que son cargados emocionalmente, observándose que para las adolescentes las experiencias interpersonales toman mayor importancia, a diferencia de los chicos.

En la medida en la que experimenta nuevos roles (p. ej. amigos, mejor amigo, novio, así como roles fuera de la casa y la escuela) el joven accede a nuevas experiencias emocionales. Aparecen nuevas conexiones afecto-experiencia, que forman una red. De acuerdo con Haviland (en Blackwell, 2003), esta red contribuye al desarrollo de la identidad en la adolescencia.

Al hablar de las características del tono emocional en la adolescencia, se señala que se pueden presentar extremos en la emoción en un rango muy grande. Los adolescentes reportan experimentar extremos en las emociones positivas y cambios de humor en forma más frecuente que los adultos, así como un mayor grado de emociones negativas.

Los estados de humor de los adolescentes, aunque más negativos, son menos persistentes, y se disparan más rápidamente que en los adultos. En comparación con los niños, los adolescentes son más sensibles a los eventos durante su vida diaria, adquieren capacidad de entender las claves más sutiles, tomar en cuenta y examinar eventos complejos en la memoria, anticipando la implicación de los eventos en el futuro.

Las decepciones y frustración relacionadas con el surgimiento de relaciones amorosas se han identificado como una de las mayores fuentes de estrés y sufrimiento para los adolescentes.

De acuerdo con Rosenblum y Lewis (en Blackwell, 2003), hay habilidades que se desarrollan en la adolescencia que representan bloques con los que se construirá el funcionamiento emocional del adulto:

1. Desarrollar consciencia de las propias emociones sin sentirse abrumado por ellas. El adolescente aprende a utilizar habilidades cognitivas para obtener información acerca de la naturaleza y curso de la emoción. Harter y Budin (en Blackwell, 2003), señalan que alrededor de los 12 años, se desarrollan habilidades cognitivas para expresar y comprender emociones simultáneas en conflicto. Es entonces cuando es posible verbalizar que se tienen dos emociones simultáneas o sentimientos opuestos que surgen ante una misma circunstancia, en un mismo momento.
2. Distinguir los sentimientos de los hechos evitando razonamientos basados en la emoción, como: “me siento de esta manera, entonces, debe ser real”.
3. Se desarrolla la capacidad para controlar la expresión de las emociones más intensas, comprendiendo las consecuencias de su expresión en otras personas y en sí mismo. El individuo procura modular rápidamente la variación de emociones y adoptar las normas de conducta adulta.
4. Mientras que un niño tiene capacidad de percibir la experiencia emocional al ser testigo de lo que ocurre a otra persona, responde más a la situación que a los sentimientos de la otra persona. Aproximadamente de los 7 hasta los 13 años, se comienza a entender la experiencia de otra persona ante un evento. Esta habilidad se va desarrollando en la medida en la que se toman diferentes roles. Se desarrolla una mayor habilidad para anticipar, ser sensible a los cambios, experiencias y expresiones emocionales de otras personas. También permite a los adolescentes extrapolar las experiencias emocionales del individuo a las emociones de un grupo de personas, organismos, etc.
5. Se puede ser consciente de las emociones de otros, pero esto no se traduce necesariamente en respuestas adecuadas de soporte emocional. Se deben

desarrollar habilidades de regulación emocional, que contribuyan a la experiencia y expresión de la empatía. La capacidad de tolerar el afecto generado por una conexión empática, es otra condición necesaria.

6. Es necesaria la habilidad de regulación emocional, los adolescentes que no son capaces de afrontar exitosamente el incremento de estas emociones pueden experimentar consecuencias negativas, incluyendo propensión a la depresión, sentimientos de vergüenza, ansiedad, angustia patológica y fragilidad emocional. Momentáneamente, la persona aprende a separar la experiencia emocional de su identidad y reconocer que él o ella pueden permanecer intactos, con continuidad a pesar de las fluctuaciones emocionales.

En el desarrollo de estas habilidades, los modelos de roles adultos apropiados son de gran influencia, así como las reglas de la subcultura del grupo social al que pertenece, por lo que es un reto para el adolescente adquirir habilidades de manejo de las emociones para practicarlas con su grupo de compañeros.

Entonces, el control emocional que se adquiere durante la adolescencia tiene dos dimensiones: una se refiere al control sobre la manera de interpretar un estímulo emocional. La otra, se refiere al control sobre la expresión franca de la emoción suscitada. Lo que socialmente se espera de los adolescentes es que estos lleguen a tener un mayor control de sus emociones a medida que se hacen mayores (Hurlock, 1987., cit., en Cárdenas Ramos, 1995).

Resumiendo, al llegar a la adolescencia, el muchacho ya ha adquirido un mayor dominio de sus emociones, sin embargo es normal que todavía padezca de cierta inestabilidad. También ha perdido el temor que le tenía en la infancia a muchos objetos y hechos de su ambiente, y además ha aprendido a reprimir la cólera, de tal forma que ahora puede hacerle frente a los contratiempos sin gran conmoción interna. En el desarrollo normal, el afecto casi dominante que le tenía a su madre, se va reemplazando paulatinamente hacia los compañeros de juego y hacia el padre. En este periodo, los afectos del joven se hacen heterosexuales (Brooks, cit., en Cárdenas Ramos, 1995).

El desarrollo emocional de la adolescente es muy similar a la del varón, pero en las mujeres es más frecuente que se den disturbios emocionales, debidos tal vez a las

diferencias en el medio ambiente. Habitualmente se le da al varón mayor libertad y oportunidad para la autoexpresión. En ocasiones la niña siente celos del cariño de su padre por su madre, lo que representa una dificultad de adaptación. Normalmente sus afectos se dirigen hacia otras niñas, y llegan a ser fuertemente heterosexuales (Brooks, 1981 cit., en Cárdenas Ramos, 1995).

Mullis y McKinley (1989, cit., en Cárdenas Ramos, 1995) investigaron los efectos del rol sexual en la autoestima y locus de control en jovencitas. Los resultados indican que el rol sexual se relaciona de manera significativa con la autoestima, pero no con el L.C, de tal manera que las adolescentes clasificadas como andróginas o masculinas tuvieron una autoestima más alta que las clasificadas como femeninas o indiferenciadas.

En gran medida, la adaptación del adolescente está determinada por la proporción de emociones favorables y desfavorables que éste experimenta. En dos de las investigaciones (Brooks y Mullis y McKinley, 1989), se encontró que el desarrollo emocional y la autoestima de las jóvenes adolescentes sufre de mayores desajustes, sobre todo en las clasificadas como femeninas, que en los hombres o en las mujeres clasificadas como masculinas o andróginas. Esto se debe posiblemente a que los patrones de conducta y valores que dominan en las personalidades masculinas y andróginas sean más saludables en el sentido de que son más apropiadas para la adaptación y el buen desarrollo emocional que las propias de las personalidades femeninas.

1.9 Concepto del sí mismo o del yo y la identidad.

El yo es un proceso afectivo-cognoscitivo mediante el cual un individuo infiere y construye conceptos de sí mismo, que tomados en conjunto, representan la organización cognoscitiva de su experiencia pasada y que se elabora principalmente mediante el aprendizaje. De este proceso del yo, que se lleva a cabo a través del tiempo, emergen las identidades hipotetizadas, las identidades ambicionadas, las identidades percibidas y las identidades obtenidas. Así, el concepto de sí mismo y la identidad no son sinónimos y ninguna persona posee una sola identidad. Las identidades comienzan a emerger después del inicio de la habilidad para manejar los símbolos, aunque la formación de identidad sólo puede alcanzar su realización completa (en la adolescencia) cuando una persona desarrolla la habilidad para razonar por hipótesis. Entonces puede formular su propia hipótesis de identidad. (Horrocks, 1984).

El concepto de sí mismo es entonces un mediador con el cual el individuo entiende su mundo interior y exterior. Por lo general, la mayoría de los adolescentes encuentran difícil desarrollar un grupo integrado de conceptos del yo adaptados a la realidad, aún cuando algunos factores ambientales propicios pudieran facilitárselos. Sin embargo, el desarrollo de una visión de sí mismo funcional y efectiva debe lograrse antes de alcanzar la madurez psicológica.

A medida que los adolescentes maduran, comienzan a definirse a sí mismos cada vez más en términos de membresía de grupo y de categorías como la edad, el sexo o el logro educativo. Las diferencias habrán de encontrarse en el desarrollo de la visión de sí mismos de los niños en comparación con la de las niñas, según lo confirme la experiencia y le ofrezca al adolescente una visión aceptable de sí mismo.

Según Erikson (cit. en Dicaprio, 1985) el principal conflicto en la adolescencia es el de la identidad contra la difusión de la identidad. Los restantes pueden incluirse en esos mismos. El adolescente que resuelve con éxito su crisis de identidad ha de reagrupar sus identificaciones infantiles, construir y probar una nueva identidad en la que tenga confianza. Los adolescentes que fracasan en esto adquieren difusión del ego. Erikson cree que cada cultura y cada sociedad institucionaliza un periodo de moratoria durante la adolescencia (ya mencionada un poco más arriba), pero ha sugerido que tal moratoria es un fenómeno de clase media confinado a las culturas de la civilización occidental. La descripción de sí mismo varía con la edad. Los niños y los adolescentes más jóvenes tienden a distinguirse a sí mismos en términos mucho más globales que los jóvenes en las etapas media y final de la adolescencia.

Las circunstancias en las que se cría a un niño son de gran importancia para la formación de su identidad, y sin duda alguna, son las prácticas de crianza de la madre las que ejercen mayor influencia. Las relaciones con los coetáneos también desempeñan un papel importante. Las circunstancias sociales y económicas están relacionadas con la autoestima, aunque esta relación está condicionada por las diferencias individuales y de situación.

El desarrollo intelectual durante esta etapa de crecimiento posibilita un concepto más complejo y sofisticado acerca de sí mismo, que implica un mayor número de dimensiones, abarcando tanto posibilidades como realidades. Es probable que se pro-

duzca cierto desarrollo del concepto de sí mismo debido a la creciente independencia emocional y a la necesidad de adoptar decisiones sobre trabajo, valores, comportamiento sexual, elección de amistades, etc. (Coleman, 1985, cit. en Monjarás, 2009).

Coleman (1985), refiere que dentro de los factores que influyen en el desarrollo del concepto del sí mismo, se encuentran: la imagen del cuerpo, la personalidad y el trasfondo familiar, así como el ambiente social. Por otra parte considera que la autoestima no sólo se relaciona íntimamente con la adaptación social en general, sino también con la estabilidad del concepto de sí mismo. Cuanto más elevado sea el nivel de autoestima, tanto más probable es que los adolescentes estén mejor adaptados y tengan un concepto más estable de sí mismos.

En cuanto a la identidad, Marcia (1980, cit. en Kimmel y Weiner, 1998), definió cuatro modos de abordar los problemas de identidad en la adolescencia tardía, y sugirió que las operaciones formales constituyen una condición necesaria para el logro de la identidad. En sí mismas, no son suficientes para alcanzar la identidad.

Lograr la identidad, implica establecer compromisos relativamente estables con una serie de valores y creencias (actitud ideológica), con una serie de objetivos profesionales y educativos (actitud ocupacional) y con una orientación de género, que influye en los patrones de relación con hombres y mujeres (actitud interpersonal). Esto tiene lugar a lo largo de un periodo de varios años de experimentación con actitudes y roles alternativos especialmente durante la adolescencia tardía.

1.10 El adolescente y sus relaciones familiares.

La familia y el entorno en el que el niño crece y madura aportan modelos a seguir, y al mismo tiempo, sirven de sedimento para la ejecución de las conductas futuras. El contexto familiar llega a constituirse como una especie de precursor del desarrollo de las conductas del niño, entre las que se encuentran la agresión y la ansiedad. Es por ello que los estilos de crianza forman una de las variables determinantes y ampliamente estudiadas, ya que se considera que los padres son la fuente primaria de adquisición de pautas y de valores (Grusec, Goodnow y Kuczynski, 2000 cit. en Kimmel, 1998)

Las experiencias que vive un niño en sus relaciones familiares son de suma importancia en la formación de su personalidad. Mandelbaum (cit. en Horrocks, 1986)

piensa que los adolescentes reflexionan las actitudes que tuvieron sus padres hacia ellos durante la infancia, y al parecer, si el niño fue capaz de aprender a tener confianza, armonía y un sentido de identidad, la adolescencia será una etapa más fácil y sin tantos problemas. Pero si al contrario, en la niñez se ha percibido que los padres se han resistido a la búsqueda de autonomía de su hijo, la adolescencia suele ser un periodo donde se presenta rebeldía.

La estabilidad emocional y el desarrollo de la personalidad del adolescente dependen grandemente de la calidad y del tipo de relaciones que se hayan experimentado a lo largo de la niñez con su familia. En un estudio realizado por Murphy (1963, cit. en Cárdenas Ramos, 1995) acerca de la influencia familiar sobre el desarrollo de la personalidad, se relata que los jóvenes universitarios que tuvieron calificaciones altas en autonomía y relaciones sociales, tenían padres autónomos con estándares de conducta de dirección interna. En cambio, los estudiantes que obtuvieron bajas puntuaciones en autonomía y relaciones sociales, tenían padres que no confiaban en la habilidad de sus niños para lograr autonomía (Horrocks, 1986).

Los estudios del Dr. Díaz Guerrero (1982) también han demostrado el impacto de la familia en la personalidad de los jóvenes. Por ejemplo, las familias mexicanas le exigen formas de ser y comportamientos diferentes a los jóvenes según su sexo. En cuanto a la mujer, hoy en día se le dan mayores oportunidades para estudiar de las que se le daban hace unos cuantos años, sin embargo, se le sigue exigiendo que además realice actividades domésticas y que cuide del o de los varones porque supuestamente le corresponde. Es decir, que socio-culturalmente se le sigue exigiendo a la mujer que sea sumisa, abnegada y auto-sacrificada.

Por su parte, del adolescente varón se espera que se convierta en padre de familia con la supremacía absoluta sobre ésta. No obstante, los resultados de las investigaciones han revelado que a medida que los adolescentes cuentan con un mayor nivel educacional, presentan un menor acuerdo con las premisas histórico-socioculturales como las expuestas anteriormente con respecto de lo que se espera en cuanto a los patrones conductuales y actitudinales de los hijos adolescentes hombres y mujeres mexicanos (Díaz Guerrero, 1992).

Por otro lado, aunque la familia ya no es la única influencia para el adolescente, sigue siendo el apoyo más importante con el que cuenta, y las formas de enfrentar al mundo, las conductas y actitudes que han contemplado en los padres, marcarán las pautas de desarrollo y madurez a las que llegarán en la edad adulta. Es muy característico de la cultura occidental que al adolescente se le hacen solicitudes ambiguas, unas veces se le pide que se comporte como niño y otras como adulto. Generalmente el joven que se encuentra en una posición de subordinación, en la que tiene que adoptar un papel infantil cuando ya se siente capaz de funcionar como adulto, a, puede responder de manera pasiva o agresiva. Cuando responde de forma pasiva, la subordinación suele transformarse en algo tan cómodo, que el llegar a la madurez social y emocional se vuelva una meta muy lejana y difícil de alcanzar. Si por el contrario, los padres en lugar de sobreprotegerlo y exigirle un papel infantil, le ayudan en el proceso de emancipación, independencia y autoseguridad, le brindan mayores oportunidades para que pueda llegar a ser un individuo maduro de manera óptima (Horrocks, 1984).

Se han clasificado tres tipos de controles que los padres ejercen sobre sus hijos: el autoritativo, el autoritario y el permisivo (Baumrind, 1967 cit. en Cárdenas Ramos, 1995). El autoritativo se interesa por dirigir la actividad del niño, pero no por la obediencia como virtud. El autoritario ejerce poder para controlar y limitar la voluntad del hijo. El permisivo apenas da muestras de poder, y su interés por controlar la conducta del niño es mínima (Mc Kinney y otros, 1986, cit. en Cárdenas Ramos, 1995).

Baumrind aboga por las ventajas del control autoritativo. Elder (1963), apoya la tesis de Baumrind, ya que demostró que cuando los padres ejercen un poder democrático (equivalente al autoritativo) sobre los hijos adolescentes, estos tienden a ser independientes y a tener confianza en sí mismos, a tener compañeros aprobados por sus padres y a tener una motivación académica muy intensa (Mc Kinney y otros, 1986, cit. en Cárdenas Ramos, 1995).

De lo expuesto anteriormente, se puede confirmar la hipótesis de que a pesar de que en la adolescencia hay una clara tendencia a acrecentar la autonomía, la familia es todavía el punto de referencia más sólido e importante con el que cuentan los jóvenes.

Respecto de los conflictos que surgen en la relación con los padres, Grinder (1986), informa que el conflicto en las relaciones intergeneracionales se da principalmente por dos causas:

1. La pobreza cultural de los padres.- Esto se refiere a la incapacidad de los padres para prever futuros acontecimientos, por lo que surge la tendencia a hacer concesiones equivocadas o indebidamente restringidas a los adolescentes.
2. Las constricciones de la personalidad de los padres. Esto se refiere a la incapacidad de los padres para enfrentarse a la necesidad que tiene un adolescente de desarrollarse y obtener su libertad. Estos padres suelen esforzarse por mantener al joven en estado de dependencia hacia ellos.

Se ha demostrado en diversas investigaciones que cuando el adolescente es apoyado por los padres en su autonomía, éste mantiene relaciones estables y armoniosas con ellos, pero que cuando existen serios choques entre padres e hijos, la huída del hogar y la delincuencia juvenil suelen ser las reacciones más comunes cuya finalidad es quizás la de manifestar su desacuerdo con sus padres (Grinder, 1986).

Bandura, por su parte, habla del mito de la adolescencia como un periodo angustioso, turbulento y perturbador, y afirma que es “la interpretación exagerada que los medios masivos de comunicación les ha dado a las señales de inconformidad” (Mc Kinney y otros, 1986, cit. en Cárdenas Ramos, 1995), los cuales se han encargado de vender la imagen de los adolescentes inconformes. Otro factor que considera Bandura es que las generalizaciones que se han hecho de ellos fueron sacadas de muestras anormales, y piensa que la delincuencia juvenil es más un producto de sus problemas sociales, que de su posición como adolescente.

En cuanto a las relaciones conyugales de los padres de los adolescentes, cuando éstas se deterioran, el clima hogareño afecta a todos los miembros de la familia. Al sentirse turbado e infeliz por esa situación, el adolescente tiene reacciones desfavorables y conflictivas hacia todos los miembros de la familia. Y en tales ocasiones suele suceder que los cónyuges se culpen mutuamente por no controlar al adolescente, lo que intensi-

fica el desagrado marital y amplía el círculo de malas relaciones familiares. (Hurlock, 1987, cit. en Cárdenas Ramos, 1995).

Slater, Stewart y Linn (1983, cit. en Cárdenas Ramos, 1995), llevaron a cabo una investigación para determinar los posibles efectos de la separación y divorcio de los padres en la formación del autoconcepto de los adolescentes, y al mismo tiempo se quiso comparar si los jóvenes con padres divorciados diferían de los que venían de familias con padres integrados en cuanto a nivel de ansiedad, locus de control y la percepción de su familia. Los resultados indicaron que los adolescentes hombres de familia con padres separados tuvieron mejor autoconcepto y mejores percepciones de su ambiente familiar que los que no tenían padres divorciados. En las mujeres se encontraron los resultados opuestos, es decir que las que tenían padres divorciados resultaron tener un peor autoconcepto y una peor percepción de su ambiente familiar que las que venían de familias cuyos padres estaban unidos. De este modo, se encontró que las mayores diferencias entre adolescentes con padres divorciados y los de padres unidos en cuanto al autoconcepto y a las percepciones del ambiente familiar se dieron entre los sexos de los adolescentes.

El nivel socioeconómico de la familia del adolescente suele determinar el grupo social del joven. Cuando éste siente que la falta de aceptación que sufre por parte de un grupo social se debe a su carencia de dinero, es posible que desarrolle un fuerte resentimiento contra sus padres. (Hurlock, 1987, cit. en Cárdenas Ramos, 1995). Si la situación económica es insegura o fluctuante, se da una inseguridad emocional en todos los miembros de la familia, pero al joven en especial le causará problemas en su adaptación personal y social, así como en sus relaciones familiares.

Indudablemente que el tipo y la calidad de las relaciones que los adolescentes establezcan con sus familias, particularmente con los padres, ayudará u obstaculizará el que desarrollen ciertas características de personalidad, como ser personas independientes, capaces, confiadas en sí mismas, adaptadas socialmente y felices.

1.11 La personalidad del adolescente.

Brooks (1981., cit. en Cárdenas Ramos, 1995) dice que los caracteres de la personalidad se integran mediante las experiencias vividas por el individuo y por los

ideales que va adoptando a lo largo de su desarrollo y evolución. Así, el desarrollo de la personalidad es el producto de la modificación de ciertos elementos psicofisiológicos heredados, como son los instintos y las emociones, por las condiciones ambientales y por el crecimiento interior.

A partir de un estudio sobre la personalidad adolescente realizado por Sealy y Catell (1966., cit. en Horrocks, 1986), al periodo de la adolescencia se le caracteriza como un aumento en la sociabilidad, autosuficiencia y adaptación y un fortalecimiento en el razonamiento y en la adquisición de consciencia de las demandas de la realidad. También se encontró que a medida que la adolescencia avanza, hay una disminución gradual de la inquietud y la ansiedad, de manera que en la adolescencia temprana los niveles de estrés y ansiedad están en sus puntos más altos y van disminuyendo cada vez más, hasta que en la tardía las cantidades son mínimas (Horrocks, 1986).

Ames (1966), realizó una investigación sobre la extroversión-introversión, y llegó a la conclusión de que el adolescente no se encuentra en una etapa de introversión constante, sino que vive una secuencia de fases, en las que se alternan las tendencias de introversión con las de extroversión. Esto se explica posiblemente porque las consecuencias de la introversión representadas por periodos de aislamiento, son resultado de encuentros que el adolescente tiene con situaciones ante las cuales ha fracasado (Horrocks, 1986).

A propósito de la hostilidad, cuando no permanece como un factor oculto, se manifiesta como rebeldía, en la que el ocio, el uso de drogas, la delincuencia, la agresión, los fracasos escolares, el travestismo y la transgresión de las normas son las consecuencias típicas de este tipo de problemas. Como la adquisición de experiencia y seguridad en uno mismo, así como el aprendizaje de conductas de enfrentamiento adecuadas disminuyen la necesidad de ser hostil, cuanto más joven e inexperto sea el adolescente, más probable es que éste presente conductas y actitudes hostiles (Horrocks, 1986).

En la adolescencia el patrón de personalidad es menos flexible que en la infancia, ya que su autoconcepto se encuentra bien formado, de forma tal que sus cualidades y actitudes son más numerosas y estables. Los principales factores que influyen en el autoconcepto son: estructura corporal, defectos físicos, condiciones físicas, química

glandular, vestimenta, nombres y apodos, inteligencia, niveles de aspiración, emociones, patrones culturales, enseñanza media y universidad, estatus social e influencias familiares.

Es en esta etapa de la vida en la que se dará la organización apropiada a las características que poseen los jóvenes, para obtener finalmente patrones de conducta más eficaces, que determinen la personalidad del individuo maduro. A partir de esta etapa es esperable poco cambio en la personalidad (Castro-Solano, Casullo, 2001)

Se llega a la edad adulta cuando los jóvenes son autónomos económicamente; cuando escogen una carrera; se casan o fundan una familia; cuando descubren su identidad; se independizan de sus padres; desarrollan su propio sistema de valores e inician relaciones maduras de amistad y amor. (Papalia, 1992).

1.12 Relaciones con los pares.

Conforme obtienen más independencia de sus padres, los adolescentes buscan cada vez más el apoyo emocional en los pares. Por ejemplo, en un estudio realizado con muchachos de cuarto grado en Estados Unidos, indicaron que sus padres eran sus proveedores más frecuentes de apoyo emocional, los de séptimo grado indicaron que habían recibido casi el mismo apoyo de sus padres que de sus amigos, y los de décimo grado indicaron que habían recibido el mayor apoyo emocional de sus amigos (Furman y Buhrmeister, 1992, cit., en Gray, 2008). Cuando se les pidió que describieran el significado de sus amistades, los adolescentes de ambos géneros dijeron compartir sus pensamientos, sentimientos y secretos, mientras que los niños más jóvenes tuvieron más probabilidad de hablar sobre jugar juntos y compartir cosas materiales (Berndt, 1992., Damon y Hart, 1992, cit. en Gray, 2008).

Además de proporcionar apoyo emocional, los grupos de pares adolescentes ayudan a romper las barreras de género que surgieron en la niñez. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio clásico llevado a cabo por Dexter Dunphy (1963) en Sydney, Australia. Ganándose la confianza de un gran número de adolescentes, Dunphy encontró que los jóvenes se agrupan formando bandas y pandillas. Una pandilla era un grupo cerrado compuesto de varios individuos, que se veían a sí mismos como “mejores amigos” y que pasaban mucho tiempo juntos. Una banda era un grupo con-

formado por varias pandillas que se juntaban para fiestas y en otras ocasiones planeadas, generalmente los fines de semana. Las pandillas de adolescentes más jóvenes eran de un solo sexo, pero sus bandas se conformaban por lo general por una combinación de pandillas de niños y de niñas. En la adolescencia posterior, conforme más individuos comenzaron a hacer citas entre ellos con regularidad, las pandillas de un solo sexo tendieron a romperse y tomaron su lugar nuevos grupos más flexibles asociados, compuestos por dos o más parejas. Estudios recientes en E.U. sugieren que procesos similares a los documentados por Dunphy siguen operando (Steinberg, 2002; Steinberg y Morris, 2001).

Conforme los niños se convierten en adolescentes, se preocupan aún más por verse y comportarse como sus pares (Steinberg, 2002., Steinberg y Silverberg, 1986). Es comprensible que los primeros años de la adolescencia sean aquellos en los que los padres se preocupan más sobre los posibles efectos negativos de la presión de los pares. Ciertamente que los adolescentes que pertenecen a los mismos grupos de amistades son más similares entre sí en relación con conductas riesgosas como fumar, usar drogas y promiscuidad sexual, que los diferentes que pertenecen a diferentes grupos (Steinberg, 2002). En parte, esto se debe a la selección: las personas tienden a elegir amigos que tienen intereses y conductas similares a la de ellos. De todos modos, algunos estudios han mostrado que, en el transcurso del tiempo, los amigos se vuelven más similares entre sí en la frecuencia de conductas riesgosas o poco saludables de lo que fueron originalmente (Curran y otros, 1997., Jaccard y otros, 2005., cit., en Gray, 2008).

Los padres e investigadores occidentales tienden a enfatizar las influencias negativas de los pares, pero los adolescentes, cuando se les cuestiona, describen las presiones positivas de los pares, como fomentar la evitación de conductas poco saludables y comprometerse con las saludables (Steinberg, 2002). En países como China, (Xinyin Chen y sus colaboradores, 2003), la gente joven así como los adultos dan gran valor al rendimiento académico, y los grupos de pares adolescentes hacen la tarea juntos y se animan entre ellos a ser excelentes en la escuela, cosa que no sucede en países como E.U. ó México.

1.13 El adolescente y la escuela.

El rendimiento escolar. Influencias diversas.

Las diferencias individuales en el rendimiento escolar se deben a 3 tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. En un estudio realizado por Castro Solano y Casullo (2001), señalan que los factores exclusivamente intelectuales y los de aptitud son pobres para predecir el rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los ambientes educativos (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995, citados por Castro Solano y Casullo, 2001) En cambio, señalan que las variables de personalidad son importantes predictores de las adaptaciones que las personas realizan a los diferentes contextos en los cuales les toca vivir.

En dicho estudio, las dimensiones de la personalidad estudiadas parecen diferenciar entre los perfiles de buen y bajo rendimiento en la escuela. La dimensión consciencia aparece como el componente más relacionado con el mejor rendimiento. De igual manera, los adolescentes ordenados, esmerados, menos impulsivos y orientados al logro son también aquellos que se adaptan mejor a la rutina escolar, obtienen calificaciones más altas y perciben una satisfacción mayor derivada de su alto rendimiento en el ámbito escolar. Asimismo, aunque en menor grado, estos jóvenes resultan los más sensibles, agradables, cooperativos y afectuosos. También perciben mayor satisfacción en relación con sus vínculos familiares que aquellos con una peor actuación en el ámbito escolar. Por el contrario, los jóvenes en situación de riesgo, propensos a mostrar conductas en relación con el fracaso escolar, son más irresponsables, despreocupados, informales y olvidadizos, obtienen bajo bienestar respecto de sus estudios y se sienten muy poco satisfechos con sus vínculos familiares, son más hostiles y menos amables que el grupo con alto desempeño académico. La dimensión neuroticismo no diferencia a los jóvenes con alto y bajo rendimiento.

Otra de las variables relacionadas con el desempeño académico que estudiaron Castro Solano y Casullo (2001) fue el bienestar, componente cognitivo de la satisfacción vital, que se define en base a la forma como las personas juzgan globalmente su vida como satisfactoria y el grado en que admiten como agradables los estilos de vida que llevan (Veenhoven, 1991, cit. en Castro Solano y Casullo, 2001). Desde este enfoque, el bienestar es resultado de una adaptación exitosa a determinados ambientes. No

obstante, se puede tener alta satisfacción en un terreno y bajo en otro, como resultado de la mejor o peor adaptación realizada a determinadas áreas vitales. El bienestar resulta de la ecuación expectativas / logro (Michalos, 1986). Si una persona tiene altas expectativas de rendir académicamente bien en la escuela y rinde mal, entonces el resultado es la insatisfacción en ese dominio. En caso contrario, resulta la sensación de bienestar y ajuste en esa área.

Al parecer, la buena adaptación a la rutina escolar no está muy relacionada con la adaptación exitosa a otras áreas vitales, es bastante independiente de las relaciones que los jóvenes establecen con sus pares, amigos, o el nivel general de vida que tienen. En menor grado está relacionada con los vínculos familiares. Una disposición más general de la personalidad relacionada con la orientación al logro, la planificación y la organización es el mejor predictor de rendimiento académico exitoso y alta adaptación a la vida escolar. Esta alta capacidad de adaptación es una de las mejores barreras para las situaciones estresantes que vive el adolescente tanto en su vida escolar como en otros ámbitos.

Por otro lado, aunque los adolescentes son más independientes que los niños y les gusta pedir menos ayuda a los padres para las tareas escolares, hay influencias del hogar que también afectan la calidad de su trabajo en la escuela. Un estudio de más de 30 000 estudiantes de último año de escuela secundaria, Highschool en inglés, (National Center for Education Statistics, NCES, 1980, 1984, citado por Papalia y Wendkos, 1992) en E.U. mostró que los estudiantes que obtienen mejores calificaciones tienden a ser aquellos cuyos padres participan más en la vida de sus hijos. Esto es particularmente cierto en relación con los padres. En este estudio, 85% de estudiantes con las mejores calificaciones tenían padres que hacían mejor seguimiento de su progreso en la escuela. Esto no prueba que la participación de los padres mejore las calificaciones de los estudiantes. Lo que sí es más cierto, es que la participación de los padres y su preocupación estimulan a sus hijos a trabajar mejor, una conclusión apoyada por muchos otros estudios (Henderson, 1987 citado Papalia y Wendkos (1992). Además de revisar las tareas y las calificaciones, también es de suma ayuda que hablen con sus hijos frecuentemente y estén disponibles para ellos (NCES, 1984).

Dicho estudio también indicó que la participación de los padres y no las ventajas socioeconómicas, son el factor clave. Un análisis estadístico de 101 estudios

(K.R.White, 1982, citado por Papalia y Wendkos, 1992) encontró también que la correlación entre la condición socioeconómica y el rendimiento académico es mucho menor de lo que generalmente se presume, y que disminuye a medida que los estudiantes aumentan en edad. Lo que parece establecer una diferencia importante en el rendimiento es el ambiente en el hogar del estudiante — por ejemplo, la cantidad disponible de material de lectura, la actitud de los padres hacia la educación, sus aspiraciones para el niño y una guía académica, la calidad de la conversación y el lenguaje usados en casa, la estabilidad de la familia y la participación en actividades culturales. En suma, un ambiente que promueva el aprendizaje. Para K.R:White (1982) (citado por Papalia y Wendkos, 1992) entonces es la manera como los padres estimulan a sus hijos y no la ocupación o los ingresos o la educación de los padres la que tienen una gran influencia sobre el rendimiento escolar de sus hijos.

Otro estudio mostró que el rendimiento escolar y la conducta de los adolescentes jóvenes también se pueden ver afectadas por la manera como se lleven con sus padres, o aún por el estado emocional de un padre (Forehand, Long, Brody & Fauber, 1986 citados por Papalia y Wendkos, 1992). Los investigadores encontraron que los adolescentes que tienen un conflicto intenso con uno de los dos padres, tienden a portarse mal en la escuela. Por otra parte el conflicto con el padre parece más importante que el conflicto con la madre. Los jóvenes que tienen mala relación con su padre tienden a tener calificaciones más bajas que los que tienen una mejor relación con ellos. La relación con la madre no ejerce influencia en las calificaciones, ni tampoco el conflicto entre los padres. El conflicto perturba tanto a los adolescentes tal vez porque tales conflictos se presentan menos frecuentemente que con la madre. Otra de las razones puede ser que los padres tienden a intervenir más cuando las calificaciones bajan, produciendo más conflicto.

Al llegar el momento de elegir una carrera, si los padres no animan a sus hijos a lograr una educación superior y no los ayudan económicamente, es mucho más difícil para éstos. La búsqueda de la identidad está estrechamente relacionada con las elecciones vocacionales, la cual recibe influencias de varios factores entre los que se cuentan el sexo y la actitud de los padres.

1.14 Principales factores de riesgo.

Pobreza.

La pobreza se ha descrito como una condición desfavorable que trae consigo diversos factores de riesgo específicos, los que están presentes tanto en el plano físico, como en el mental y social. Garmezy (1993, citado por Kotliarenco et cols. 1997) señala que existe una creciente preocupación a nivel internacional respecto de la crisis de la pobreza y de las consecuencias que ésta ha mostrado tener en la vida de los jóvenes.

Respecto de la pobreza, autores como Garbarino (1995) y Parker et al. (1988, cit., en Kotliarenco et al. 1997), señalan que los niños y niñas de la pobreza están sometidos a un doble riesgo. Por una parte, están expuestos con mayor frecuencia a situaciones tales como enfermedades físicas, estrés familiar, apoyo social insuficiente y depresión parental, especialmente en el caso de la madre. Además, a partir de estos riesgos los niños de la pobreza están expuestos a consecuencias más serias comparados con sus pares de grupos sociales más aventajados desde un punto de vista social y económico. También se han mencionado otros efectos, tales como la mayor presencia de problemas de tipo conductual.

Deserción escolar y empleo.

Es importante tener presente el vínculo existente entre el trabajo y la educación como factores que influyen directamente en el desarrollo del adolescente. Dejar la escuela antes del tiempo establecido significa el riesgo de continuar el aprendizaje predominantemente en las calles. Con esto, las capacidades y oportunidades de los adolescentes se ven interrumpidas de manera drástica y sus riesgos de salud aumentan. Además, la mayoría de ellos estará condenada a vivir en situación de pobreza (Contreras Acosta, 1997).

Hay muchas razones por las que los adolescentes dejan de ir a la escuela, entre ellas, la baja calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas; la discriminación que enfrentan los jóvenes; la falta de oportunidades y de oferta educativa, así como la necesidad de trabajar. Casi 3 millones (aproximadamente uno de cada tres chicos y una de cada ocho chicas) de este grupo de edad trabajan. Esta situación es más severa si sólo se considera a los estudiantes que no estudian (dos de cada tres chicos y

una de cada tres chicas). Su bajo nivel de educación en muchos casos los obliga a aceptar trabajos mal pagados, peligrosos o incluso, en condiciones de explotación. (UNICEF).

Además, al trabajo infanto-juvenil, la UNICEF (1997, citado por Contreras Acosta, 1997) lo cataloga "...como una violación a los derechos del ser humano y una ofensa a la civilización". El artículo 32 de la Convención de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia estipula que "... la protección contra la explotación y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social, es una ley".

La realidad económica y social que vive nuestro país presiona a los niños y adolescentes provenientes de familias pobres, a trabajar para mantenerse a si mismos y complementar el ingreso de su hogar. Por su parte, los adolescentes trabajadores, al no contar con una preparación técnica o profesional acorde con el progreso tecnológico y las exigencias del mercado de trabajo, se ven obligados a desempeñarse en cualquier tipo de actividad, muchas veces en condiciones inadecuadas y ambientes peligrosos, en largas jornadas laborales, con salarios bajos y en horarios que provocan que la mayoría de ellos abandonen el sistema educativo formal, situación que no les asegura el desarrollo de su proyecto de vida al ver limitadas las posibilidades para lograrlo. De manera que la educación es un elemento fundamental para que el adolescente se procure los conocimientos imprescindibles para estimular las características del proceso de desarrollo cognitivo de esta etapa, así como del emocional, psicológico, moral, etc.

Por otra parte, el trabajo interfiere en la educación del adolescente al reducir el tiempo para asistir a clases y exigirle un alto consumo de energía, sin olvidar también que puede verse expuesto a traumas o accidentes. Muchos adultos se preguntan acerca del trabajo a tiempo parcial para sus hijos. A este respecto, un estudio indicó que es de poco beneficio para el desarrollo educativo, social u ocupacional de los adolescentes (Greenberger & Steinberg, 1986, citado por Papalia, 1988): Algunos adolescentes trabajan porque su familia necesita ingresos y otros porque quieren la independencia que da el ganar su propio dinero. Pero sucede que los adolescentes que trabajan no son más independientes en tomar decisiones financieras o de otro tipo que sus compañeros que no trabajan". La mayoría de los que trabajan tiempo parcial no aprenden la clase de

habilidades que les serán útiles más tarde en la vida, y los que trabajan durante la escuela secundaria no parece que ganaran más dinero después del que hubieran ganado si no hubieran tenido empleos durante la escuela secundaria (Greenberger & Steinberg, 1986, cit. en Papalia, 1988).

Además, el trabajo mina el desempeño en la escuela, especialmente el de los adolescentes que trabajan más de 15 ó 20 horas semanales. Así, la experiencia ganada en el trabajo está balanceada por la reducida experiencia en la escuela. Otro punto negativo es que los que trabajan se gastan el dinero que ganan en drogas o alcohol, desarrollan actitudes cínicas hacia el trabajo y hacen trampas o roban a sus empleadores. También tienden a compartir menos tiempo con sus familias y se sienten menos unidos a ellas. En todo caso, el trabajo no parece ayudar a la gente joven a manejar mejor sus vidas. Claro que algunos adolescentes ganan trabajando: aprenden a manejar mejor el dinero y el tiempo y a entenderse con una variedad de personas. Pero debido a que la clase de trabajo que puede conseguir es servil y sin porvenir, sin relación con los objetivos de sus vidas, la experiencia de trabajo prueba ser de menos beneficio que una sólida base académica (Papalia, 1988)

Abuso de sustancias.

La orientación callejera, la curiosidad, la insatisfacción, la presión social y la diversión propician que muchos adolescentes contraigan adicciones al alcohol, al tabaco y a los estupefacientes, lo que constituye un grave problema en México. De acuerdo con las Encuestas Nacionales de adicciones, todas las drogas van en aumento. Los factores que más se han asociado con el incremento en el uso de drogas son: la mayor disponibilidad de las sustancias, la tolerancia social, el consumo del entorno inmediato (la familia y amigos) y los problemas emocionales. (Monjarás, 2009). Pero a pesar de que el consumo está aumentando considerablemente entre las mujeres, el ser varón sigue siendo un factor importante de riesgo para su uso y abuso. Puede preverse que el problema seguirá en aumento porque se incrementa en números absolutos la población joven (Medina-Mora, 2007).

Respecto del tabaco, en 2009, 44% de los adolescentes y jóvenes convivía en el hogar con fumadores; 7% fumaba por primera vez a los diez años o menos; 45% iniciaba el consumo entre once y 14 años, y 48% entre 15 y 17 años. Además, los datos reve-

lan que la relación por género en el consumo de tabaco es ya de uno a uno. De hecho, 20% de los estudiantes de secundaria son fumadores activos. De los 14 millones de fumadores que había en México en 2008, 10 millones comenzaron a fumar antes de los 14 años.

En cuanto al consumo del alcohol, Medina-Mora y Cols. (2003) refieren que los jóvenes acuden a él por soledad, ansiedad y estrés, como medio de rebelión, por sentimientos negativos hacia sí mismos y por problemas psicológicos. En 2007, morían diariamente tres adolescentes por accidentes de tránsito debidos a su consumo.

Embarazos y enfermedades sexualmente transmisibles.

Otro impacto de la falta de educación es el alto número de embarazos prematuros. En 2005, casi medio millón de mexicanas de entre 15 y 19 años dio a luz a uno o dos hijos, indica el Plan Nacional de Salud. Ese año hubo 144,670 casos de adolescentes con un hijo o un primer embarazo entre los 12 y los 18 años que no han concluido su educación de tipo básico. En este mismo rango de edad, considerando a quienes tienen más de un hijo, los datos ascienden a 180,408 casos de madres jóvenes, o sea que uno de cada seis nacimientos es producto de mujeres menores de 18 años. Esto quiere decir que algunas de ellas a los 12 años tienen que estar en casa cuidando a sus propios hijos, haciendo las labores domésticas o cuidando ancianos y enfermos. En 2008 se registró un alto porcentaje de adolescentes que no estudian y se encuentran casadas, viven en unión libre o están divorciadas (19.2%) con respecto a los hombres (4.5%) del mismo grupo de edad. (UNICEF)

Aunque no se tienen cifras exactas, se estima que un gran porcentaje de estos nacimientos son embarazos no planeados, y probablemente no deseados. Aún cuando los adolescentes tienen información sobre los métodos anticonceptivos, sólo la mitad de los jóvenes sexualmente activos usa algún tipo de anticonceptivo. (Díaz, V., cit. en Monjarás, 2009).

La paternidad y la maternidad tempranas conducen a las niñas, de manera abrupta, a un mundo adulto para el cual no están preparadas, con efectos desfavorables sobre su vida y la de sus hijos. El embarazo prematuro además conlleva un alto riesgo para la vida y la salud de la madre, de su pareja y del bebé. (UNICEF)

Las causas del embarazo adolescente están determinadas básicamente por factores socioculturales y también se cuentan elementos psicológicos. En sectores amplios de la sociedad mexicana, por ejemplo en la población rural y marginal urbana donde el embarazo temprano es más frecuente, la maternidad forma parte indisoluble de la vida de las mujeres, en muchas ocasiones es la única forma de valoración de que disponen (Taracena, R., 2009 cit. en Monjaras, 2009).

A diferencia de estos grupos, en las zonas urbanas la mayor parte de las adolescentes tienen expectativas de educación o empleo que se contradicen con un embarazo a esa edad. En estos casos, el embarazo precoz es más bien producto de la falla de información, falla en los métodos anticonceptivos y difícil acceso a servicios de anticoncepción. (Taracena, R., 2009 cit. en Monjaras, 2009)

La demanda insatisfecha de anticoncepción es mucho mayor en la población adolescente que en cualquier otro grupo etario. Para poder aprovechar el momento histórico que vive el país, donde un gran porcentaje de su población es gente joven con potencial de desarrollo social y económico, es indispensable que se aumente la edad del primer embarazo, que aumente el intervalo entre los embarazos, que se incremente la oferta de métodos anticonceptivos a la población adolescente, y que se promuevan de manera decidida los derechos sexuales y reproductivos de toda la población y más particularmente, de los adolescentes. (Díaz, V., cit. en Monjaras, 2009).

Decesos.

La falta de educación y de oportunidades también se refleja en el alto número de adolescentes que mueren cada año en México por accidentes de tránsito, homicidios y suicidios. Según los datos oficiales, éstas son las tres principales causas de muerte entre los jóvenes de 12 a 17 años de edad en México. En el 2007, morían diariamente tres adolescentes por accidentes de tránsito; cada semana eran asesinados ocho jóvenes y ocho cometían suicidio. (UNICEF)

Esta prevalencia de los accidentes es una consecuencia de una conducta autodestructiva: el estar distraído por distintos conflictos, una disminución en la atención por el consumo de alcohol o ciertas sustancias que producen una ligera obnubilación de la

conciencia y una desinhibición psicomotriz, el no valorar la vida por estar sumergidos en un estado de ánimo de tristeza, de pesimismo.

Los ninis

En México vivimos en “crisis” desde hace 30 años, es decir, vivimos en una crisis endémica. Esto ha sido el caldo de cultivo para el nacimiento de un fenómeno social en México y el mundo: los “ninis”, los adolescentes que ni estudian ni trabajan. Existen numerosos factores desencadenantes, sin embargo, encontramos una constante en cada uno de ellos: la frustración, es decir, la falta de coincidencia entre las expectativas de los jóvenes con su realidad. Las generaciones nacidas desde los años 80 no saben lo que es un país con crecimiento económico, y han sido testigos de las dificultades económicas y sociales que viven sus familias.

Frecuentemente el fenómeno de los “ninis” se genera en las clases medias y altas, pues es un extracto de la sociedad que asegura a los jóvenes de estas edades la cobertura de sus necesidades básicas, como son la alimentación, el techo, el vestido y hasta el entretenimiento (Pérez Valencia, 2010).

Dependiendo de las causas, se han generado diferentes tipos de ninis en México:

- Los que por falta de una orientación vocacional eficaz no se deciden a estudiar ninguna carrera universitaria.
- Los rechazados de alguna institución educativa, que por la decepción deciden dejar de lado el estudio.
- Los jóvenes que estudian una carrera pero la abandonan por diversos factores, que pueden ser el económico, el bajo nivel de aprovechamiento académico o que el área de estudio que escogieron no cumplió con sus expectativas y se decepcionan.
- Los jóvenes que, al ser de una clase social alta, deciden no estudiar ni trabajar pues tienen su futuro asegurado.
- Los egresados universitarios que, al no encontrar empleo en un lapso de tiempo determinado, se resignan a no estudiar ni trabajar.

- La falta de educación, la pobreza cultural y la falta de oportunidades de los padres.

Otra de las constantes es la falta de atención, de motivación, de exigencia o de consciencia por parte de los padres de familia, que consienten y toleran la falta de expectativas en sus hijos bajo una falsa comprensión de lo que se vive en México actualmente. Tampoco es sorprendente que el mayor número de estos jóvenes lo componen las mujeres, a las que los padres prefieren tener en el hogar haciendo quehaceres domésticos, en espera de que encuentren un hombre con recursos económicos suficientes para hacerlas sus esposas y darles un hogar con cierta calidad de vida. Este fenómeno precede al de los ninis, y en México las jóvenes en esa situación son catalogadas como “Mmc”, es decir, mujeres que estudian o están en casa, y que nunca se desarrollarán profesionalmente porque todo las ha conducido a repetir la frase “*Mientras me caso*”. (Pérez Valencia, 2010)

En la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, (Narro Robles, 2010) que es la más reciente, se revela que 22 % de los jóvenes de 12 a 29 años de edad no estudia ni trabaja, es decir, poco más de siete millones de jóvenes mexicanos. Por su parte, en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del primer trimestre de 2009, 5.8 millones de jóvenes entre 14 y 29 años de edad están también en esa condición (Narro Robles, 2010). Vemos entonces que aunque la cifra no sea exactamente la misma, son millones los que están en esa condición.

Sin duda siete millones de “ninis” en México es una cifra preocupante en muchos sentidos, pues en algún momento de sus vidas el sustento que los cobija va a desaparecer, lo que los empujará a integrarse a caminos fáciles como son el subempleo o trabajo informal, el pirataje o en el peor de los casos, la delincuencia, y en el mejor, la migración a E.E.U.U y Canadá. En 2008, fueron repatriados de los Estados Unidos 32,151 niños y niñas mexicanos; de los cuales la mayoría (89%) eran adolescentes entre 12 y 17 años, el 76% eran hombres y el 56.6% viajaron solos. Además, todo esto vulnera y pone en peligro su salud física y mental. Muchos de los jóvenes se han integrado a las filas de la delincuencia organizada precisamente por la facilidad que les dan para obtener altos ingresos económicos sin compromisos ni mucho esfuerzo, como lo pudiera ser una jornada laboral. (Pérez Valencia, 2010).

Es una generación marcada por la desesperanza la que deambula ahora por las calles, sin ilusión ni compromiso, sin ideología ni proyecto de vida, sin sueños ni culpabilidad, sin valores ni filosofía, a los que nada llama la atención y todo desestiman, excepto, un buen escape. Caminan por las calles sin poder cumplir el sueño que nos vendieron hace varias décadas de que si se lograba tener educación superior, entonces se podría conseguir trabajo seguro y bien remunerado, ascender en la clase social y tener casa y futuro. Es decir, la vida resuelta y por lo tanto, la felicidad. Pero resulta que nada de eso se cumplió. Al contrario. No hay empleo seguro, y cuando lo hay, es efímero y de gran precariedad. Hoy en día el gobierno, los empresarios y los poderes fácticos tienen cada vez menos responsabilidad social.

Muchos de ellos, chicos o chicas, se ven seducidos por la forma de vivir de los narcos, a lo que contribuyen grandemente los medios masivos, sobre todo la T.V. privada: propiedades lujosas, carros del año, sexo y diversión, sin imaginar que sólo sirven para la maquila, el trabajo sucio y más peligroso. La utilización de los niños en el narcotráfico es cada vez más frecuente, ya que obtienen penas mínimas en la cárcel: *“Se calcula que al menos 50,000 niños o menores de edad están relacionados con la delincuencia organizada en México”* [...] (dip. Arce Paniagua citado en González Cásares, 06/12/2010).

El crimen organizado ha encontrado la manera de atraer a los menores, ya sea dándoles trabajos muy bien remunerados o forzándolos a delinquir bajo amenaza. Por su parte, muchas jovencitas son secuestradas en el norte del país porque les gustan a los jefes de los sicarios y ni las autoridades ni sus familiares pueden hacer nada, pues meterse con la mafia es sencillamente peligro de muerte. Declaraciones de jóvenes vinculados con el narco revelan cómo fueron obligados a drogarse, a complacerlos sexualmente y/o matar, así como a todo tipo de aberraciones que atentan contra su dignidad humana, que tiene que ver con todas las modalidades de tortura y asesinato (González Cásares, 2010).

La explotación se torna aún más violenta cuando se trata de la explotación sexual comercial. Se estima que en México 16,000 adolescentes, en su gran mayoría niñas, son víctimas de este delito.

La parte más atractiva psicológicamente hablando, es que los hacen creer que son importantes, que son parte de su familia y les fabrican toda una identidad creando en ellos una co-dependencia emocional y psicológica. Desgraciadamente, muchos de estos jóvenes provienen de familias disfuncionales, de hogares donde la violencia intrafamiliar es muy frecuente, donde hay droga, por lo cual salen en busca de los amigos o de algo en qué refugiarse para escapar de su realidad, y es justo ahí donde los atrapa la delincuencia y ya no los suelta. No obstante, la mayor parte de los jóvenes ninis está en esa condición por una realidad impuesta y no por una decisión propia.

Sobra decir que desde el punto de vista psicológico, toda esta gran frustración, miedos, falta de motivación, baja autoestima, depresión, locus de control externo, etc. generan en los jóvenes un profundo estrés crónico, que tarde o temprano se convertirá en propensión a la enfermedad y/o al suicidio.

El bullying.

El *bullying*. es una palabra que deriva del vocablo inglés “*bully*”, que como sustantivo significa *valentón, matón*, mientras que como verbo significa *maltratar o amedrentar*. El *bullying* es un problema común y universal, que desgraciadamente está cada vez más exacerbado. Se trata de una forma de abuso que puede existir en cualquier ámbito donde convive un grupo de personas, pero que ocurre con más frecuencia en el ámbito escolar de niños y adolescentes. *Ya entre los niños y adolescentes las relaciones de poder existen*. Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos o pares, que se caracteriza por un abuso sistemático y desequilibrado del poder. Esta conducta puede expresarse de diferentes formas: como agresión física, verbal, psicológica y social. Sus consecuencias van más allá de la víctima, alcanzan al agresor y a los observadores. Las condiciones individuales y del ambiente determinan los factores de riesgo y los de protección para evitar su desarrollo. También se han encontrado conexiones del *bullying* con abuso de drogas, disturbios emocionales, estrés y síntomas de enfermedad física, lo que genera consecuencias graves que han hecho que la prevención de este fenómeno en el ambiente escolar sea una prioridad de salud pública. (Loredo-Abdalá y cols. 2008).

El maltrato escolar es un fenómeno muy antiguo, pero es a partir de los años 70 en Suecia cuando Dan Olweus lo comenzó a estudiar de manera más sistemática. En

su libro “Aggression in the schools: bullies and whipping boys” señaló las acciones de la minoría de una comunidad escolar, en la que aproximadamente el 7% podía actuar como victimario y el 9% como víctima. De hace 10 años para acá ha habido un desarrollo casi explosivo de este campo, tanto en términos de investigación como de políticas nacionales. Uno de los hallazgos sobre éste, es que se pueden identificar tres actores necesarios para su desarrollo (Loredo-Abdalá, 2008):

1. El acosador (“bully”). El que ejerce la violencia generalmente sobre un igual. Durante el proceso puede involucrar a otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta. Loredo-Abdalá coincide con Olweus en que del 7 al 9 % de los individuos de una comunidad escolar pueden desarrollar este tipo de acciones.
2. La víctima. Es un individuo de la misma comunidad, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Un estigma físico, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto, suelen ser algunas de las condiciones que hacen débil y susceptible a un individuo. Se estima que pueden llegar a ser hasta 9% las víctimas de esta forma de violencia. Al hablar de víctima, se incluye a todos los pares que aún como observadores son influidos por un agresor para favorecer o alentar este tipo de maltrato sobre los iguales.
3. Los víctimas-perpetradores. Así se puede denominar a quienes siendo víctimas, evolucionan hacia una actitud y papel de agresores. Se considera que del 3 al 6% de las víctimas suele convertirse en agresor.

Se ha observado que entre las características que distinguen a todos los actores del fenómeno, hay una historia común:

1. Exposición crónica a patrones de convivencia violentos: tanto el agresor como la víctima viven en ambientes de hostilidad familiar, escolar e incluso en el área de recreación y deporte.
2. La diversidad de expresión está determinada por las características propias del individuo y de los ambientes (personas y sitios) en los que se desenvuelve.
3. Al final, todos los involucrados, víctimas y agresores, tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, pasando por trastor-

nos del sueño, enuresis dolor abdominal, cefalea, malestar general, ansiedad, estrés, baja autoestima, sensación de rechazo social, aislamiento, marginación y en general una autopercepción de minusvalía, física, social y hasta económica. Además, presentan ausentismo, menor rendimiento académico, abandono escolar, generación de agresores y de víctimas-agresores.

En México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006 mostró que los adolescentes siguen denunciando que sufren de diferentes formas de violencia. Los golpes directos seguidos por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas sin precisar la forma o el perpetrador.

A continuación se presenta un cuadro con los factores de protección así como los de riesgo en los diferentes contextos para evitar el acoso escolar (Loredo-Abdalá, 2008):

| Contexto | Protección | Riesgo |
|-----------------|--------------------------------------|-------------------------------------------|
| Familia | Cuidado y comunicación | Ambiente de violencia doméstica |
| | Claras expectativas de desarrollo | Nivel educativo bajo |
| | Convivencia familiar | Expectativas paternas escasas |
| | Conocimientos de anticoncepción | Antecedente familiar de suicidio |
| | Monitoreo y supervisión de conductas | Actitudes sexuales permisivas |
| Iguales | Conocimientos de anticoncepción | Conducta violenta |
| | Concepto de vida sexual saludable | Concepto: familia, escuela, amistad, vida |

| Contexto | Protección | Riesgo |
|-----------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| | Deporte, grupo religioso, música | Vida sexual sin protección |
| | Amigos de la familia | Consumo de drogas |
| | Amistad desde la infancia | Amigos de mayor edad |
| | Procedencia de familia residente | Popularidad. Vida sentimental |
| Escuela | Promoción y convivencia académica | Ambiente sin contención |
| | Vinculada al contexto social y familiar | Convivencia hostil |
| | Normativa | Resolución violenta a conflictos |
| | Programa incluyente | Distante al hogar |
| | Moral flexible | Sin vínculo con las familias |
| | Supervisión policial | |
| Comunidad | Relación y convivencia religiosa | Soporte y capital social medio/bajo |
| | Índice bajo de edad temprana de maternidad y matrimonio | Elevada tasa de violencia, suicidio, adicciones, accidentes |
| | Convivencia y trabajo social | Cambios frecuentes de residencia |
| | Áreas de recreo, deporte, lectura | |

Ciberbullying o ciberacoso

Se trata de un problema muy viejo que ahora se manifiesta a través de las nuevas tecnologías de la información. Eso es el ciberacoso. Esta nueva modalidad de intimidación y crueldad entre los jóvenes ahora se realiza a través del Internet o el teléfono móvil. Los criterios que caracterizan este tipo de conducta violenta son, al igual que en las formas tradicionales de acoso escolar, la intencionalidad, la repetición de la conducta

dañina y el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1993). Pero al usar medios electrónicos, hace que tenga unas características distintas y propias.

La primera tiene que ver con el anonimato del agresor, porque la mayoría de las veces éste utiliza pseudónimos o nombres falsos. Por una parte, el ocultamiento de la identidad facilita la agresión e impunidad del agresor y, por la otra, aumenta el potencial de indefensión de la víctima (Monks et al., cit. en Buelga y cols. 2010). Las agresiones electrónicas también pueden difundirse muy rápidamente a un gran número de personas que, a su vez, pueden reproducirlas y reenviarlas un número indefinido de veces (Bickham y Rich, 2009; Huesmann, 2007). Este tipo de acoso de carácter más público que las agresiones tradicionales aumenta además el sentimiento de vulnerabilidad de la víctima, que no se siente segura en ningún momento ni lugar (Kowalski y Limber, 2007 citados por Buelga y cols. 2010). A cada instante puede recibir mensajes y llamadas no deseadas por el móvil, así como recibir agresiones en cualquier sitio de la red (programas de mensajería instantánea, salas de chat, páginas web).

Respecto al tipo de agresiones electrónicas, Willard (2006, 2007) propone una clasificación de las mismas según la conducta realizada por el agresor. Las principales categorías son: hostigamiento (envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares); persecución (envío de mensajes amenazantes); denigración (difusión de rumores sobre la víctima); violación de la intimidad (difusión de secretos o imágenes de la víctima); exclusión social (exclusión deliberada de la víctima de grupos en la red) y suplantación de la identidad (envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima).

De los 23 millones de usuarios de Internet en México, cerca de 10 millones son menores de 18 años* que pasan alrededor de tres horas diarias en la computadora y la utilizan como forma de entretenimiento, así que podemos imaginar que en algún momento podrían estar en riesgo de algunas de las amenazas cibernéticas. Aunque no existen estadísticas oficiales sobre los casos de ciberacoso en México, Armando Novoa, exdirector y asesor de Navega Protegido, iniciativa privada que fomenta una cultura de seguridad en Internet, comenta que información sobre denuncias recolectadas por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, arrojan 300 casos a nivel nacional entre las escuelas incorporadas, de niños afectados o extraviados que reportan que el problema se originó vía Internet.

CAPÍTULO 2. EL ESTRÉS

2.1 Definición y evolución del concepto de estrés.

El concepto de estrés ha experimentado una larga evolución. La palabra estrés se deriva del griego STRINGERE que significa provocar tensión o presión sobre algo. Esta palabra se utilizó por primera vez en el siglo XIV, y a partir de entonces se empleó en diferentes textos en inglés como STRESS, STRESSE, STREST O STRAISE. Sin embargo, ya desde la antigua Grecia, Hipócrates, padre de la medicina, descubrió el poder curativo de la naturaleza, dentro de los mecanismos del cuerpo y destinados al restablecimiento de la salud después de una exposición a los agentes patógenos.

Después de Hipócrates, una gran cantidad de investigadores han definido al estrés desde perspectivas muy diferentes. Las primeras conceptualizaciones se encuentran en las ciencias físicas. En el siglo XIX, Claude Bernard demostró que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo y que una de las principales características de los seres vivos reside en su poder de mantener la estabilidad de su medio ambiente interno, aunque se modifiquen las condiciones externas. El concepto que sugiere aquí es clave: la estabilidad del medio ambiente interno es condición imprescindible para la vida libre e independiente. Bernard fue uno de los primeros en reconocer las consecuencias provocadas por la ruptura del equilibrio interno del organismo al someterlo al estrés. Luego, en 1922, el gran fisiólogo Cannon, propuso el término “*homeostasis*”, (del griego *homoios*, similar, y *statis*, posición) para designar “los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constantes la mayor parte de los estados en el organismo, mediante numerosos mecanismos fisiológicos”. Cannon destacó la estimulación del sistema nervioso simpático y la descarga de adrenalina por las glándulas médulo-suprarrenales que se produce cuando hay agresiones, ya que este proceso autónomo provoca a su vez modificaciones cardiovasculares que preparan al cuerpo para la defensa, y definió la “Respuesta de Huída”, que es la reacción del organismo ante cualquier demanda. (Bensabat y Selye, 1984).

En 1939 se refirió a “los niveles críticos de estrés” como aquellos que podrían provocar un debilitamiento de los mecanismos homeostáticos. En suma, entendió el estrés como una *reacción de alarma* transmitida a través de la actividad simpático-adrenal, y supuso una relación causal entre enfermedad y ruptura homeostática. Para él

se trataba de un automatismo biológico en el que no siempre es necesaria la participación (acción) consciente de la persona. Este modelo inicial percibió al estrés como estimulación perturbadora del equilibrio interno, y por eso lo conceptualizó como *sobrecarga o sobreactivación* (Valdés y De Flores, 1990). Hay pruebas de que la sobreestimulación eleva los parámetros biológicos, con peligro de provocar la desorganización del sistema. Por otra parte, debido a la homeostasis, los parámetros biológicos han de volver a su valor basal (basal es el nivel de actividad de una función orgánica durante el reposo y el ayuno) después de los niveles funcionales tan altos. Evidentemente, hay diferencias individuales tanto en umbrales de activación como en capacidad de recuperación basal, y en estas diferencias se interesan las teorías psicofisiológicas de la personalidad (Eysenck, 1970).

Por su parte el médico Hans Selye definió al estrés en términos fisiológicos, como *“la suma de todas las formas de desgaste causadas por los diferentes tipos de reacciones vitales en todo el organismo en un determinado momento”* (Selye, citado en Mezerville, 2004). El estrés entonces pasó a entenderse como una respuesta específica en sus manifestaciones, pero inespecífica en sus causas, ya que cualquier estímulo (externo o interno) podía suscitarla. El impacto que causó esta nueva concepción sobre la tensión psicofisiológica que experimentan todos los seres vivos, provocó que en 1984 el diccionario de la Real Academia Española introdujera el término estrés en castellano y lo definiera como *la situación de un individuo vivo o de alguno de sus órganos o aparatos, que por exigir de ellos un rendimiento muy superior al normal, los pone en riesgo próximo a enfermar.*

La concepción de Selye sobre este fenómeno psicofisiológico siguió evolucionando en función de los resultados de sus investigaciones, y posteriormente lo definió como: *nuestra reacción a todos los acontecimientos que vivimos, a las agresiones físicas y psicológicas, a las emociones y a las coacciones, a nuestra adaptación, y en suma, a la vida y a los cambios que ella conlleva* (Bensabat, en Bensabat y Selye, 1984). Por lo tanto, una observación que se deriva de estas definiciones, es el hecho de que el estrés es condición sine qua non para el mantenimiento de la vida. La vida es movimiento, y éste se genera mediante la sucesión alternada de los estados de equilibrio-desequilibrio. Cuando surge un desequilibrio en cualquiera de las partes de un organismo por la aparición de un factor estresante o estresor interno o externo, se generará

un movimiento para tratar de restablecer el equilibrio perdido. Todo ser experimenta en permanencia una tensión vital y un continuo desgaste. Nadie puede estar vivo sin experimentar algún grado de tensión vital. Toda actividad física o psíquica es teóricamente un factor de estrés (Bensabat y Selye, 1984).

Aparte de este estrés vital de tipo general, existen respuestas específicas en las distintas partes del cuerpo que constituyen una forma de estrés local, y la reacción defensiva de cualquier órgano o sistema para lograr una adaptación adecuada se denomina *síndrome local de adaptación*. Pero “además de la respuesta específica de cada factor de estrés, como el frío que exige una respuesta de recalentamiento de la piel, existe una respuesta complementaria biológica y común a todos estos factores, es decir, no específica, independiente del tipo de factor causante, que se traduce por un conjunto de cambios y reacciones biológicas y orgánicas de adaptación general” (Bensabat y Selye citados por Mezerville, 1984). Y a los elementos que le producen una necesidad o una exigencia al organismo se les denomina eventos estresores o simplemente estresores.

Más tarde las investigaciones se dirigieron al estudio de las diferencias individuales, tanto en lo relacionado con el tipo de factores que desencadenan la respuesta al estrés, como a la naturaleza de dicha respuesta. Fierro (1996) pensaba que, entre el momento que surge el estresor y la respuesta de estrés, ocurre algo que explica las condiciones en que un individuo presenta tales manifestaciones. Si las reacciones de estrés no dependen totalmente de lo que ocurre en el organismo mismo, sino más bien de cómo se perciben los hechos, la forma en que se *sienten*, se debe en gran medida a la forma en que se *piensa* sobre los eventos que suceden. Lazarus (Lazarus & Folkman, 1986) define al estrés psicológico como: “la relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (op. Cit. p.43). El punto esencial de la interacción entre el individuo y el entorno se da a través de un conjunto de procesos a través del cual el individuo evalúa el nivel de equilibrio entre él y su entorno, e intenta mantener o restablecer dichos equilibrios a niveles adaptativos. (Enrique, 2004). Lazarus también sostiene que “determinados estímulos productores de estrés generan un perfil específico de cambio hormonal” (Lazarus, 1980).

Por su parte, J. W. Mason (1968) trabajó sobre la *actividad emocional*, y estableció su teoría neuroendócrina del estrés, que se desarrolló paralelamente a las teorías

de la emoción. Posteriormente, Selye (1982) atribuyó a las endorfinas este papel detonador de la respuesta adaptativa, y a partir de sus investigaciones, el estrés se mantuvo ligado a la biología de las emociones.

Al comienzo de la década de los sesenta, las teorías de la emoción dieron un gran avance pues Schachter y Singer demostraron su dependencia y asociación de la actividad cognoscitiva hemisférico- cerebral, dando paso, a su vez, a teorías cognitivas del estrés como la de R. Lazarus, ya mencionado anteriormente. En la teoría de Lazarus (1966) se estudian los significados y se habla de la *primary appraisal* (evaluación primaria) como de una “evaluación que hacen las personas de los acontecimientos y de la situación en términos de su significado para el bienestar personal” (Valdés y De Flores, 1990). Según esta teoría, todos los organismos perciben y evalúan de diferente manera, es decir, que en algunos habrán *cogniciones amenazadoras* donde en otros habrán *estímulos placenteros*. Además de dichas diferencias basales o primera evaluación, la persona evalúa sus recursos y opciones para responder y adaptarse cuando percibe en su entorno algún estímulo o situación amenazadora (evaluación secundaria o *secondary appraisal*). La convicción o desconfianza respecto de sus propios recursos, desencadenará diferentes estrategias de afrontamiento para adaptarse a la situación y atenuar la sobreestimulación que se produjo en su organismo.

Por lo tanto, “*el estrés tiene lugar cuando una estimulación (una cognición amenazadora) incrementa la activación de un organismo más rápidamente que su capacidad de adaptación para atenuarla*” (Levi, 1971). Es decir, que el estrés se encuentra entre la sobreestimulación (sobrecarga) y la acción atenuadora (o restauradora) del organismo, que manifiesta una *estrategia adaptativa* y no una simple evitación, puesto que la estimulación no es mala en sí misma. El término adaptación se fue sustituyendo gradualmente por el de “estrategia de afrontamiento” (*coping strategy*), por el hecho de que el organismo se adapta a través de cuatro centros: psicofisiológico, psiconeuroendócrino, psicoimmunológico y conductual.

Así pues, el estrés es un proceso determinado subjetivamente, al grado de que es posible una ruptura entre las cogniciones de la persona y las amenazas objetivas del entorno, que de alguna manera es salirse de la realidad. Esto demostraron Wolf y sus colaboradores (1964). En la actualidad, los modelos cognitivos del estrés forman parte de la psicología experimental derivada de la teoría de la indefensión aprendida o adqui-

rida de Seligman (1975) (learned helplessness), que es una condición psicológica en la que una persona aprende a creer que está indefenso, que no tiene ningún control sobre la situación en la que se encuentra, y que cualquier cosa que haga es inútil (locus de control). Esta teoría ha sido utilizada para explicar el mecanismo de la depresión (Blaney, 1977; Polaino-Lorente, 1984), las bases biológicas de la ansiedad (Gray, 1982); Lader, 1980; Seligman, 1975) y la aparición de síntomas psicósomáticos (Brady y cols., 1958; Weiss, 1972).

Y siguiendo esta lógica de evaluaciones subjetivas del individuo, para Lader, (cit. en Psicobiología del estrés), el concepto de estrés es más filosófico que científico, pues implica valores, modelos de vida en relación con la cultura y evaluaciones circunstanciales.

2.2. El Síndrome General de Adaptación (SGA).

El Dr. Selye describió el *síndrome general de adaptación* (o respuesta restauradora) “al conjunto de cambios no específicos que surgen a lo largo del tiempo, durante la exposición continua a un estresor”, es decir, cuando tenemos que hacerle frente a un estresor durante un determinado periodo de tiempo. Propone que los seres vivos reaccionamos ante el estrés físico o psicológico en tres etapas: **a) Reacción de alarma.**- Es cuando el cuerpo detecta un peligro físico o psicológico poniéndonos en alerta, para lo cual se producen cambios fisiológicos que ayudan a echar a andar recursos de confrontación, y así recobrar el control. **b) Etapa de resistencia.** Si tales mecanismos no logran reducir el estrés, se pasa a la siguiente etapa en la que se manifiestan diversos síntomas psicósomáticos, haciendo más intenso el uso de técnicas directas y defensivas de confrontación. **c) Etapa de agotamiento.**- Cuando comienzan a agotarse las defensas del cuerpo, en un intento desesperado por controlar el estrés. Si el estresor sigue presente, el psicólogo Morris afirma que “pueden presentarse daños físicos o psicológicos irreparables, incluso la muerte” (Morris, citado por Mezerville, 1984).

Selye asocia el Síndrome General de Adaptación con las 3 etapas de la vida del ser humano: **La infancia**, se caracteriza por una débil resistencia al estrés y una demanda excesiva de respuesta a todos los estímulos. **La edad adulta**, en la que el organismo se ha adaptado a la mayoría de los agentes que producen estrés, y en la que crece la re-

sistencia. **La tercera edad**, caracterizada por una pérdida de la adaptación y el agotamiento que surge de ella (Bensabat y Selye, 1984, Pag. 26.)

Cuando las respuestas del organismo al estrés son adaptativas, y ayudan a la persona a enfrentar adecuadamente la tensión sin consecuencias desagradables, se habla de un estrés positivo, o *eutrés*. En otras palabras, si las respuestas están adaptadas a las normas fisiológicas de la persona hablamos de *eutrés*. Por el contrario, cuando las respuestas exigidas por una demanda intensa y prolongada, agradable o desagradable, resultan excesivas y superan las capacidades de resistencia y de adaptación del organismo, hablamos de un estrés negativo, también denominado *distrés* (o distress, que en inglés significa malestar). El mal estrés es todo aquello que disgusta, que hacemos a pesar nuestro y en contradicción con uno mismo, y que es una respuesta patológica (Bansabat y Selye, 1984, citado por Mezerville, 1984).

De acuerdo con lo anterior, se puede hablar de que el estrés actúa como estímulo (a), pero también puede actuar como respuesta (b) o como la interacción de ambos: estímulo-respuesta (c). (a) Como estímulo, es una fuerza que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión. Aquí se le puede considerar también como estresor. (b) Como respuesta, es una respuesta fisiológica o psicológica que manifiesta una persona ante un estresor ambiental. (c) Cuando ambos interactúan es una consecuencia de los estímulos ambientales y la respuesta muy personal que da un individuo.

Resumiendo, el Sistema de Adaptación que tienen las personas y la mayoría de los animales, está compuesto por un gran número de mecanismos biológicos y fisiológicos que preparan al organismo para la adaptación, la defensa o el ataque para lograr la supervivencia en un medio hostil y en lucha con factores climáticos, ambientales, animales superiores de los cuales defenderse o más pequeños de los cuales alimentarse, y que es utilizado por humanos y otros seres vivos para adaptarse a la naturaleza. (Valdés y De Flores, 1990).

Para los doctores Edward Charlesworth y Ronald Nathan, “es mejor manejar las respuestas del estrés que tratar de eliminarlo del todo” (Charlesworth y Nathan, 1982). Primero que nada porque es imposible eliminarlo del todo puesto que es, en parte, un mecanismo automático. Y en segundo, porque en vez de luchar contra él, se debe buscar el bienestar personal mediante la prevención de sus efectos negativos y adquirir conduc-

tas saludables que aprovechen el estrés positivo, lo que permitirá vivir de forma más productiva y entusiasta, es decir, convertirlo en una fuerza motivadora, transformar el estrés en energía vital positiva. Este puede ser uno de los caminos que le den mayor sentido a la vida.

2.3. Estresores.

Como dijimos antes, los factores internos o externos causantes de estrés se llaman estresores, en cambio la tensión y el desgaste que se experimentan para dar respuesta a estos eventos son el estrés mismo. Por lo tanto, los estresores pueden ser las personas que nos rodean, o bien, algunos sucesos de la vida o acontecimientos vitales que nos ocurren. Pero el estrés también puede provenir de nuestro interior, ya sea de alguna reacción físico-química o de nuestros propios pensamientos y de las emociones asociadas a ellos, es decir, de la evaluación subjetiva que hagamos de ellos, como se mencionó anteriormente.

Existe una larga lista de estresores:

- **Los estresores normales** (Mezerville, 1984): son las necesidades y demandas de la vida diaria que impulsan el sostenimiento de la vida, ya sean específicos o inespecíficos. Estos son de tres tipos: A) Físico: el hambre; las enfermedades; los dolores; las fobias; el cansancio; el calor o el frío en exceso; los cambios climáticos severos; los viajes muy largos; la contaminación sonora y la polución ambiental; el desequilibrio en el ritmo biológico causado por el trabajo nocturno; las situaciones de cambio temporal (no transicional). B) Biológico: los desequilibrios en la alimentación, como la subalimentación (insuficiencia de proteínas, minerales y vitaminas), la sobrealimentación (exceso de azúcares, sal, tabaco, alcohol, grasas, etc). (Charlesworth y Nathan, 1982). C) Psicoemocionales: son los que provocan emociones intensas agradables o desagradables como la frustración, insatisfacción, miedo, celos, envidia, timidez, bodas, viajes, las condiciones laborales y/o la toma de decisiones como las promociones laborales, fracasos profesionales, quiebras, las relaciones familiares, enfermedad o muerte de personas cercanas, casamiento, problemas conyugales y divorcios; los de tipo inconsciente como ansiedades, angus-

tias, depresiones, fobias, obsesiones, neurosis y psicosis mentales (Ben-sabat, 1984).

- **Los estresores especiales** (Mezerville, 1984): son los cambios en las etapas de desarrollo y las nuevas exigencias que generan estas transiciones. Se presentan dentro de las previsiones normales de estos periodos de la vida, que a menudo ocasionan crisis en el desarrollo y problemas de ajuste. Uno de estos periodos es justamente la adolescencia, cuyos cambios radicales y acelerados en muchos aspectos exigen respuestas diferentes de aquellas a las que estaban acostumbrados, para ajustarse y adaptarse.

El Manual diagnóstico y estadístico de la Asociación Psiquiátrica Estadounidense incluía las crisis del desarrollo y los desajustes transicionales como problemas adicionales en la “Clasificación de los trastornos mentales”, y en la categoría designada como “Perturbaciones situacionales transitorias”, que pueden ser objeto de atención clínica (DSM- IV, pags. 304-310). En la actualidad se les considera como un *problema biográfico*, y se señala que “esta categoría puede usarse cuando el objeto de atención clínica es un problema asociado con una etapa de desarrollo o con otras circunstancias de la vida que no se deben a un trastorno mental... Ejemplos: problemas asociados con la incorporación al colegio, el abandono del control de los padres, el comienzo de una nueva profesión y los cambios relacionados con el matrimonio, el divorcio y la jubilación” (DSM-IV, V62.89, pags. 309-310, 1995)

Estos problemas de ajuste a las transiciones de los ciclos vitales se consideran también en la “Clasificación Internacional de Enfermedades” de la Organización Mundial de la Salud o CIE 10, como parte de los factores que influyen en el estado de salud de las personas, y se clasifican en la categoría Z60.0 (CIE 10, cap. XXI, pag. 377, 1992).

Cualquiera que sea la interpretación teórica de estas crisis periódicas en la dimensión psicológica, hoy se ha generalizado la idea de que “*el crecimiento personal sucede siempre como un proceso en el que se alternan estabilidad y cambio, dentro de un contexto psicosocial, donde el sujeto*

es protagonista activo de su propia evolución y no simplemente un sujeto pasivo víctima de sus circunstancias” (Mézerville, 1984). Esta visión coincide con el proceso de adaptación al estrés, donde estos cambios se clasifican como eventos estresores especiales. Por tanto, “las crisis del desarrollo y los desajustes transicionales se entienden entonces como tiempos de dificultad de adaptación, en los que el individuo realiza ajustes tratando de superar, en forma interactiva con su entorno, los retos o desafíos que la existencia misma le plantea en cada nueva etapa de su vida” (Mézerville, op. Cit).

Cuando la respuesta individual es adecuada, la persona convierte en estrés positivo su reacción al principio desajustada. Cuando la respuesta es inadecuada, a menudo recurren a distintas formas de escape de la realidad para compensar su tensión interna, como el uso abusivo del sexo o las drogas, o una búsqueda ávida de seguridad, comodidad, éxito, prestigio, poder, etc.

El psicólogo estadounidense William F. Kraft propone una visión de crecimiento espiritual que no se reduce exclusivamente al terreno religioso. Éste se refiere a una maduración gradual de la persona, que se refleja en una adquisición progresiva de valores, creencias y significados cada vez más evolucionados y existencialmente realizadores, a semejanza del concepto de “dimensión nosológica” de Viktor Frankl. Kraft describe su modelo de desarrollo espiritual como una teoría de etapas secuenciales, etapas que se unen mediante crisis transicionales, donde las personas se ven presionadas a reevaluar el significado y la dirección de sus vidas. Para él, cada etapa conduce al logro de nuevas fortalezas personales, siempre necesarias para hacerle frente la vida con una mayor profundidad, sabiduría y madurez existencial.

Kraft (1983) propone que en “la crisis de la adolescencia”, el aburrimiento, la apatía y la irritabilidad constituyen experiencias rudas, de aislamiento y desamparo, necesarias para un despertar espiritual. Al salir de una tierra en apariencia negativa y infructuosa, los adolescentes llegan a un nuevo territorio en el que inician proyectos vitales de libertad, com-

promiso, responsabilidad, compasión y amor. En lugar de centrarse en sí mismos como en la niñez, ahora se orientan hacia realidades más allá de sí mismos y que tienen un impacto crucial sobre la vida y la muerte. (Kraft, 1983).

Hacia los 18 años, en la etapa del adulto joven, el adolescente se enfrenta con una colectividad cada vez mas grande, compleja y hasta amenazante que se presenta en un medio laboral o educativo. Hay una nueva crisis de cuestionamiento de valores, creencias, compromisos, junto a una experiencia inevitable de soledad y de vacío afectivo, que para pasar a la unión y al amor- que son las virtudes básicas que propone Erikson de esta nueva etapa de intimidad- es preciso pagar el precio del compromiso (Erikson, 1966). Esto lleva a un número cada vez mayor de jóvenes adultos en esta nueva época de la posmodernidad, a mantener relaciones interpersonales superficiales y aceleradas, así como a eludir los compromisos que antes se consideraban normales en la edad adulta, como el matrimonio y la paternidad.

- **Los estresores extraordinarios** (Mezerville, 1984): Dentro del proceso de adaptación al estrés, las situaciones de pérdida y las experiencias traumáticas se clasifican como extraordinarias. Por lo general, suceden de forma accidental y por ser casi siempre dramáticas, ocasionan reacciones de estrés grave e importantes trastornos de adaptación. Para el sicólogo Charles G. Morris (1992), “los estresores principales (entre ellos el desempleo, el divorcio y la separación, el duelo, el combate, las rupturas familiares, los cambios de residencia, los desastres naturales, así como los causados por el hombre) crean grandes problemas de ajuste, e incluso pueden originar síntomas incapacitantes largo tiempo después de que el estresor ha desaparecido” (Morris, 1992). Este tipo de estresores siempre se le van a presentar a los seres humanos, a pesar de tener muchas cualidades, dinero, salud, etc. Lo importante aquí es ser una persona fuerte, con muchos recursos de adaptación o estrategias de afrontamiento que le permitan enfrentar — al menos con algo de éxito — tales dificultades irremediables de la vida. A esta capacidad de sobreponerse o adaptarse se

le denomina *resiliencia*. Un individuo resiliente es aquel que se ha visto expuesto a factores biológicos o externos de riesgo o a eventos de vida estresantes, pero que gracias a ciertos rasgos de carácter o habilidades, ha logrado superarlos, e incluso, ha salido fortalecido de ellos. Es una persona que tiene habilidades personales tales como el sentido del humor, la valentía, la perseverancia, el autoconocimiento, el espíritu de aventura, la creatividad, etc., así como la capacidad de interactuar con su entorno, que le permiten aprovechar al máximo todo lo que ofrece el medio para superar las adversidades que se le han de presentar (Mézerville, 1984).

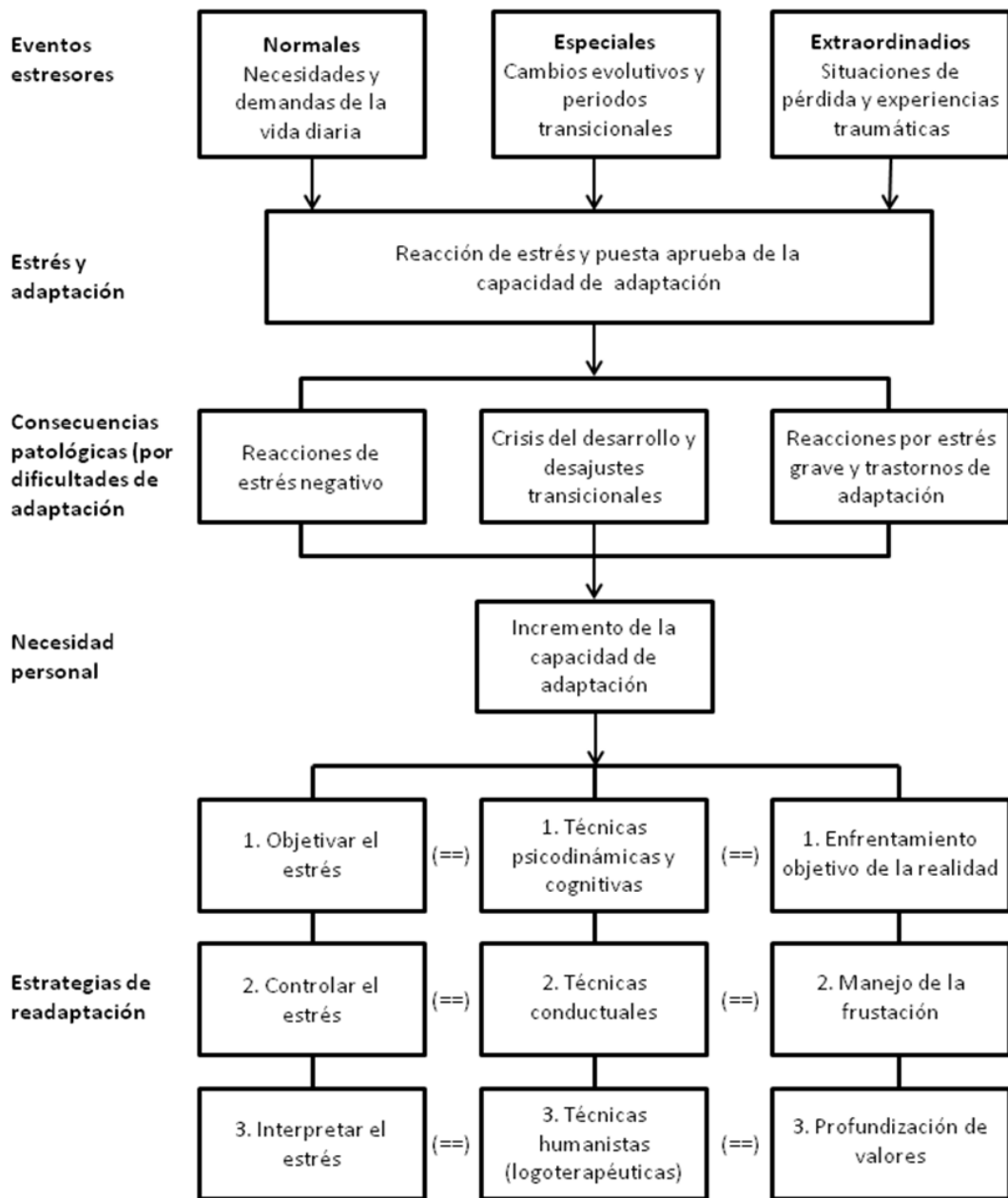
Como puede observarse, muchos de estos estresores se entrecruzan, es decir que algunos pueden ser al mismo tiempo de tipo normal y extraordinario o especial y extraordinario.

También existen fuentes de estrés, eventos de la vida y contrariedades cotidianas que varían y son propias de cada edad. Las fuentes de estrés cambian con los distintos periodos, y en consecuencia, también cambia la manera de afrontar los eventos estresantes (Lazarus y Folkman, 1984)

El estrés hoy día es uno de los acompañantes favorecidos de nuestra existencia. Los órganos de percepción externa y la interpretación de los estímulos y las dudas, angustias y conflictos de nuestro inconsciente, provocan igualmente la puesta en marcha del eje hipotalámico-médulo o córtico adrenal, con liberación de adrenalina, glucocorticoides, neurotransmisores y hormonas en cerebro y órganos internos que preparan a ese organismo para la lucha, como cualquier grupo de enfrentamientos que hubieran tenido nuestros ancestros. Un examen, un informe laboral, una cita, un éxito inesperado o una frustración real o aparente por expectativas exageradas, pueden provocar cambios cardiovasculares, musculares, energéticos y de la sangre, preparando al organismo para la lucha, la que no siempre se produce, generando permanentes cambios funcionales en nuestros órganos, con una energía que no se consume y que si el estrés es prolongado, irá provocando las enfermedades de adaptación, o si es intenso y agudo, cese de órganos de acuerdo con la fragilidad particular del individuo o tipo de personalidad (Dr. Slipak, 1991). Este Sistema de Adaptación a veces no distingue entre factores realmente agresivos o exigencias de la civilización a una sociedad que evoluciona rápidamente, mucho más rápido que nuestros conceptos y sentimientos.

La correcta utilización de sus mecanismos y el conocimiento de nuestra personalidad podrán llevarnos a la prevención de enfermedades psicosomáticas. Como decía el Doctor Hans Selye, "el hombre moderno debe dominar su estrés y aprender a adaptarse, pues de lo contrario se verá condenado al fracaso profesional, a la enfermedad y a la muerte prematura".

El proceso de adaptación al estrés



2.4 La capacidad de adaptación.

Los tres elementos que están presentes en el proceso de adaptación al estrés son los eventos estresores, la respuesta del estrés y la capacidad de adaptación. *“Lo que determina que una experiencia de estrés sea positiva o negativa, no es ni el evento estresor que le plantea al organismo una determinada exigencia, ni la reacción de estrés que éste provoca, sino más bien la **capacidad de adaptación** que tiene la persona para enfrentarlo”* (Mezerville, 1984). Por lo tanto, la clave para estar sano y feliz estriba en la capacidad para ajustarse a las condiciones de este planeta y a todo lo que éste contiene, que están sujetos irremediamente a un proceso de cambio constante. El psicólogo Charles G. Morris considera que “cada respuesta de adaptación representa un intento exitoso o fallido por superar el estrés, y de esta manera se procuran adaptar los deseos personales a las exigencias del ambiente, sopesar las necesidades internas con las posibilidades realistas de satisfacerlas y así sortear lo mejor posible los límites que impone cada situación (Morris, , 1992).

Este constante vaivén entre las capacidades para adaptarse y las exigencias que se presentan puede aprenderse, afirman los doctores Charlesworth y Nathan, (1982). Sin embargo, el aprendizaje del adecuado manejo del estrés requiere de dos elementos: del autoconocimiento personal (sobre el tipo y la cantidad de estrés al que cada quién es capaz de adaptarse sanamente) y de la capacidad natural de asimilación del estrés. Por su parte Bensabat señala que cuando nos apartamos de la dosis óptima de estrés, bien por exceso (sobre-estimulación) bien por insuficiencia (sub-estimulación) el estrés se convierte en distrés. En ambos casos el organismo no funciona a su ritmo biológico adecuado y a largo plazo habrá consecuencias que lamentar. Por ende, “lo esencial es que cada quien conozca su umbral de resistencia al estrés y adaptar su ritmo de vida a sus facultades de adaptación” (Bensabat y Selye, 1984). Y en cuanto al mejoramiento de la capacidad adaptativa, más adelante se proponen una serie de técnicas y/o estrategias para controlar y reinterpretar el estrés.

Por lo tanto, podemos afirmar que el estrés es parte de un concepto más amplio: la emoción. Y por el otro, que tenemos que hacer un trabajo sobre nosotros mismos, para conocernos mejor, y modificar nuestra forma de pensar, que a su vez impactará en nuestras emociones, revisando nuestro sistemas de creencias, no en el sentido religioso del término, sino aquellos hechos o cualidades o actitudes que damos por verdaderos

porque otras personas nos han dicho que así deben ser. Es importante cuestionar en todo momento esas certezas, y dejar de “pelearnos” con el mundo porque no es como queremos. Es necesario aprender a aceptar lo que no podemos cambiar, y cambiar lo que sí podemos, es decir, nuestros malos hábitos de pensamiento y sus emociones negativas correspondientes. Esta es una parte importante del proceso que contribuye a tener más control en las sobrecargas o sobre-estimulaciones de energía producidas por los estresores o factores estresantes e incrementar nuestra capacidad de adaptación.

2.5 El estrés patológico y las enfermedades.

Estrés agudo: El estrés es el mal del presente, de la vida moderna. Es la perturbación por inadaptación a la que el organismo da una respuesta inadecuada. Ahora bien, el estrés psicológico prolongado, también llamado agudo, puede convertirse en la causa de enfermedades o al menos, del empeoramiento de alguna de ellas. Charles Morris señala que hay investigaciones que demuestran la relación entre el estrés y enfermedades como la tuberculosis, la artritis, la diabetes, la leucemia, las cardiopatías, el cáncer, el herpes, los resfriados, los trastornos estomacales, los dolores de espalda y la mononucleosis. No obstante, al parecer el estrés no es la causa directa, sino que debilita al sistema inmunológico, dando como resultado que la persona sea más vulnerable a todo tipo de enfermedades y dolores. De igual modo, otros científicos han demostrado que el sistema inmunológico se debilita significativamente como respuesta a una gran variedad de situaciones estresantes: cambios de vida importantes, presiones intensas, falta de sueño y dolor profundo o depresión (Krantz et al, 1985; Glaser y Kiecolt-Glaser, 1988, Op. cit.)

Por lo tanto, se puede afirmar que la enfermedad no sólo es causada por factores internos o externos como microbios o bacterias, sino también por la calidad de las reacciones de defensa y de adaptación de las personas, cuya debilidad es la que provoca que los organismos sean más vulnerables a las diversas enfermedades. Bensabat manifiesta: “la enfermedad no es más que un estrés provocado por una agresión microbiana, a la que el organismo debe responder, es decir, adaptarse poniendo en juego sus mecanismos de defensa”. (Bensabat y Selye, pag. 40, 1984).

Estrés crónico. Por otra parte, la acumulación de estrés negativo por un periodo de tiempo prolongado, es decir, el estrés crónico, puede transmitirse genéticamente a las

siguientes generaciones. Los doctores Teutsch y Teutsch han afirmado que hay personas que están genéticamente más predispuestas al estrés que otras. Por otro lado, dependiendo de los distintos tipos de eventos estresores, ya sean normales, especiales o extraordinarios, así serán las diferentes consecuencias patológicas debido a las dificultades de adaptación.

2.6 Reacciones de estrés negativo.

El estrés negativo se caracteriza por un estado psicofisiológico de tensión acumulada, que produce una reacción de alarma, desgaste y descontrol, ya sea localizada en una parte específica del organismo, o bien generalizada a la totalidad de la persona. Cuando la dosis de tensión acumulada supera su umbral óptimo de adaptación, hace que el organismo muestre signos de fatiga o agotamiento. Ésta puede ser: a) **física**: falta de energía; ausencia de gusto por hacer lo que se debe; fatiga sexual, poco deseo; dificultades de erección; dolor por todas partes; dificultad para desentumecerse por las mañanas. b) **trastornos funcionales psicósomáticos**: dolores de cabeza; taquicardias; sensaciones de opresión en la zona del corazón; calambres o dolores de estómago; ardores; diarreas o estreñimiento; pérdida de apetito o al contrario, bulimia; erupciones e irritaciones de la piel; accesos de psoriasis o de eczemas; alteraciones importantes en los patrones de sueño, etc. c) **intelectual**: fatiga intelectual; dificultad de concentración; vacíos de memoria; descenso de rendimiento intelectual. d) **disturbios psicológicos**: impaciencia; irritabilidad; nerviosismo; ansiedad; angustia, tristeza; desaliento; relaciones sociales y familiares difíciles y tensas. (Bensabat y Selye, 1984).

Todas estas reacciones de alarma, desgaste y descontrol también se deben a una respuesta inmediata por estrés agudo o por estrés crónico. El Dr. Bensabat señala que “una estimulación psíquica violenta y repentina a veces es responsable de una reacción de excitación, o al contrario, de un estado de postración. Asimismo, un estrés prolongado físico o psicoemocional, va acompañado de una secreción duradera de adrenalina, hormona de adaptación; pero si el estrés se prolonga, se presenta una secreción secundaria de hormonas suprarrenales como la cortisona y otros corticoides. Al cabo de cierto tiempo lo que sigue es un agotamiento hormonal” (Bensabat y Selye, pag. 44, 1984). Finalmente, si continúa un estado de estrés crónico, éste puede provocar patologías tales como úlceras de estómago, hipertensión arterial, infarto, depresión nerviosa, impotencia sexual, etc. (Bensabat y Selye, 1984).

2.7. El síndrome de agotamiento psíquico.

El psicólogo estadounidense Herbert Freudenberger fue el primero en definir este síndrome, el *burnout* en inglés, que podría traducirse como *estar fundido o quemado*. El doctor Freudenberger lo describe como “una baja de energía y sensación de agobio por los problemas de los demás” (Minirth et al., 1986). Este estrés lo sufren las personas que están expuestas a una excesiva cantidad de exigencias por dedicarse a actividades de apoyo interpersonal, de ayuda social, como pueden ser las enfermeras, las madres con muchos hijos, los políticos, los sacerdotes, etc. Algunas de las características más comunes de este síndrome incluyen la pérdida de entusiasmo, energía, idealismo, perspectiva y propósito, así como un estado de agotamiento mental, físico y espiritual debidos a un estrés continuo.

2.8 La adicción al trabajo.

El término inglés *workaholic* se traduce como adicto al trabajo, y es una compulsión por todo aquello que da satisfacción personal y los retos importantes en la vida, a base del puro desempeño, pero sin relacionarse con las personas. En otras palabras, todo lo que hacen tiene que tener un altísimo rendimiento excepto las relaciones interpersonales.

Los psicólogos Jonathan Smith y Robert Posen del Instituto para el Manejo del Estrés en U. S. A. (1992), señalan cuatro características importantes de la adicción al trabajo:

1. Auto-presión en el tiempo: sentir que nunca hay suficiente tiempo para lo que hay que hacer y por ende, fijar fechas demasiado exigentes para el cumplimiento de los objetivos.
2. Activismo desenfrenado: Ser esclavo de la “tiranía de lo urgente” perdiendo de vista lo que es realmente importante, la verdadera utilidad de sus acciones. Todo lo que se plantean es a corto plazo, no aprovechan el tiempo de ocio, ni de relajación y actividades recreativas.
4. Sobrecarga de responsabilidades: se sienten agobiados tanto por las responsabilidades reales que deben asumir como por las irreales que se in-

ventan. Son incapaces de delegar en otros. Son excesivamente serios, nunca ríen y rara vez sonríen.

5. Importancia excesiva en la obtención de logros: se dedican a las metas funcionales que sirven a propósitos personales y descuidan su relación con los demás. Experimentan una gran soledad.

2.9 Los patrones de conducta “Tipo A”.

La Organización Mundial de la Salud en su Manual de Trastornos Mentales y del Comportamiento, conocido como CIE 10 – o décima revisión de la “Clasificación Internacional de Enfermedades” (1992) - , asigna la categoría Z73 a distintos tipos de problemas relacionados con el manejo de las dificultades de la vida, que se han considerado en este trabajo, como el agotamiento (Z73.0), la falta de relajación y de ocio (Z73.2) y otras formas de estrés (Z73.3).

Entre estos problemas, el CIE 10 destaca los patrones de conducta caracterizados por “ambición desmedida, alta necesidad de logros, impaciencia, competitividad y sensación de urgencia”, lo que se designa como patrones de “tipo A”. Esta tipología la desarrollaron los cardiólogos Meyer Friedman y Ray Rosenman, basados en un estudio realizado en San Francisco, California en las décadas de 1960 y 1970. Para ellos, las personas del “tipo A” son aquellas con un estilo de vida muy competitivo, caracterizado por actitudes de dureza y crítica severa hacia sí mismos y/o hacia los demás, y se expresa en conductas demasiado perfeccionistas y de urgencia en el tiempo. Mediante este trabajo los autores demostraron que los patrones de conducta “tipo A” inciden mayoritariamente en el desarrollo de enfermedades coronarias del corazón y la secreción de catecolaminas que pone en funcionamiento el sistema simpático y la secreción de adrenalina – resulta muy importante en este grupo.

Durante este estudio, también se denominaron los patrones de conducta “tipo B” y “tipo C”. Meyer Friedman y Ray Rosenman explicaron que la persona con patrón de conducta “tipo B” es justo lo opuesto a la “tipo A”, es decir, que son personas que dominan bien y en forma natural su estrés, reaccionan con calma, prudencia y buena filosofía ante las presiones y demandas de la vida. Finalmente el patrón “tipo C” es una especie de “tipo A” encubierto, donde las personas interiorizan su reacción desproporcionada de estrés, reprimiendo las manifestaciones externas asociadas con las grandes

tensiones que sienten por dentro. Estas personas están más predispuestas a la depresión nerviosa, a las enfermedades reumáticas, a las infecciones, a las alergias e incluso al cáncer, debido a una baja muy importante de su sistema inmunitario. Reaccionan por un mecanismo córtico-suprarrenal – que provoca la secreción de cortisona (Bensabat y Selye, 1984).

Una de las conclusiones más importantes de estos estudios es que aunque existen diferencias heredadas de temperamento que se relacionan con la presencia o ausencia de distintas formas de comportamiento personal impulsivo o agresivo, estos patrones de conducta “tipo A, B o C” son básicamente aprendidos (Gill, 1981). Los que viven en ciudades son más propensos a adoptar patrones “tipo A” que los que viven en zonas rurales. De igual forma, en la actualidad la gente ha incrementado las conductas “tipo A” de urgencia, perfeccionismo y competitividad. Se privilegia a la “persona exitosa y triunfadora” (en el sentido económico, y del poder), y a la urgencia a través de “el tiempo es dinero” (“time is money”) que dicta la tradición de los U.S.A como un modelo a seguir, y a través de estos patrones, refuerza las conductas “tipo A”.

Pero así como se pueden aprender, también se pueden “desaprender” y en su lugar, reforzar el aprendizaje de conductas “tipo B”. De hecho, Soly Bensabat señala que los doctores Friedman y Rosenman demostraron que una modificación de las costumbres alimentarias, asociada a determinadas técnicas psicológicas antiestrés, puede ayudar a algunas personas “tipo A” a aproximarse al “tipo B” (Bensabat y Selye, 1984, citados por Mezerville, 1984).

El Dr. James Jill recomienda a los responsables de la formación de otras personas, a animarlos para:

1. Aprender a creer firmemente que su valor no depende del resultado de sus esfuerzos.
2. Aprender a disfrutar de lo que hacen.
3. Resistirse a convertir sus vidas sólo en trabajo, descuidando amistades, oración, eventos culturales, juego, ejercicio físico y crecimiento intelectual.
4. Aprender a jerarquizar las tareas y actividades en su horario, rechazando aquellas que no pueden manejarse sin prisa u hostilidad.

5. Aprender a decir no a las conductas que contribuyen a desarrollar una personalidad apresurada “tipo A”.
6. Desarrollar un hábito de comprensión, aceptación y percepción de lo bueno en la conducta propia y la de los demás, en lugar de reprochar las faltas y fracasos.
7. Resistirse al perfeccionismo, que es la tendencia a estar insatisfecho y molesto con cualquier cosa o persona que no alcance los ideales propuestos.
8. Dejar de comparar los logros y talentos propios con aquellos de los demás.
9. Jugar por el gusto del disfrute y no por la competencia con otros.
10. Hacer amigos que le señalen y ayuden a cambiar las características del “tipo A” que le impiden vivir con plenitud su humanidad” (Gill, 1981).

Resumiendo, al enfrentar el estrés negativo lo que se pretende prevenir no es la tensión o el cansancio, inherentes a toda actividad intensa, sino el hecho de que éstos se acumulen excesivamente durante mucho tiempo, sin permitirle al individuo reponerse para seguir trabajando, con más esfuerzo, como parte de la productividad que es propia de la vida de las personas maduras.

2.10 La tensión crónica.

Además de los acontecimientos vitales, otro modo de sobrecargar al organismo es el de la tensión crónica. Ésta implica estilos de vida que también incluyen acontecimientos estresantes, estrategias de afrontamiento dañinas o equivocadas, cogniciones anormales y dificultad para que el organismo vuelva a sus valores basales. Ello supondría una acción en permanencia de agentes psicosociales generadores de estrés que pueden situar al organismo al borde del fracaso adaptativo (*breakdown*). En la mayoría de los casos, es difícil distinguir claramente entre los efectos de los acontecimientos vitales y la tensión crónica, ya que los primeros pueden ser antecedentes de la segunda (por ejemplo el encarcelamiento, las dificultades sexuales o los problemas laborales). En ambos casos el potencial estresante también estará determinado por las experiencias previas (Valdés y De Flores, 1990). En relación con el papel mediador de las experiencias antecedentes, la defensa de que dispone un organismo se organiza básicamente en

torno a *procesos atribucionales* de naturaleza cognitiva, “atribucional” porque la persona “atribuye” propiedades o adquiere convicciones en relación con inferencias sobre sí mismo y el entorno que deciden el significado amenazante del contexto y de los estímulos que inciden sobre él (op.cit. Valdés y De Flores).

2.11 Estrategias de adaptación o afrontamiento (*copying strategies*).

Lazarus y Folkman (1984) definieron al afrontamiento como el “conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, permanentemente cambiantes, desarrollados para hacer frente a las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como abrumadoras o desbordantes de los propios recursos personales y sociales” (pag. 200). Esta definición considera al afrontamiento como un proceso y no únicamente como un rasgo o estilo de afrontamiento.

Existen muchas estrategias de afrontamiento posibles que puede manejar una persona. El uso de unas u otras depende de la naturaleza del estresor, de la actividad cognitiva de la persona y de las circunstancias en que se produce. Para estos autores, las respuestas de afrontamiento sirven para:

- a) Manipular o alterar el problema en el entorno causante de perturbación (*Afrontamiento dirigido al problema*). Se emplea en las situaciones en que se puede hacer algo constructivo.
- b) Regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (*Afrontamiento dirigido a la emoción*). Se emplea en las situaciones en las que lo único que se puede es la aceptación. (Forsythe y Compas, 1987).

Existe una escala de Modos de afrontamiento (Ways of coping, WOC) diseñada por Folkman y Lazarus, 1987), instrumento que evalúa una serie muy completa de pensamientos y acciones que se realizan para manejar una situación estresante, que cubre por lo menos ocho estrategias diferentes (las dos primeras más centradas en la solución del problema, las cinco siguientes en la regulación emocional, mientras que la última se focaliza en ambas áreas):

1. Confrontación: intentos de solucionar directamente la situación mediante acciones directas, agresivas o potencialmente arriesgadas.

2. Planificación: pensar y desarrollar estrategias para solucionar el problema.
3. Distanciamiento: intentos de apartarse del problema, no pensar en él, o evitar que le afecte a uno.
4. Esfuerzos para controlar los propios sentimientos y respuestas emocionales.
5. Aceptación de responsabilidad: reconocer el papel que uno haya tenido en el origen o mantenimiento del problema.
6. Escape-evitación: empleo de un pensamiento irreal improductivo (p. ej. “Ojalá hubiera desaparecido esta situación”) o de estrategias como comer, beber, usar drogas o tomar medicamentos.
7. Reevaluación positiva: percibir los posibles aspectos positivos que tenga o haya tenido la situación estresante.
8. Búsqueda de apoyo social: acudir a otras personas (amigos, familiares, etc) para buscar ayuda, información o también comprensión y apoyo emocional.

Estas no son las únicas formas de afrontamiento. Existen otras que están vinculadas a estresores específicos o a personas con características especiales.

La relación de estrés no es estática, está en constante cambio como resultado de una continua acción recíproca entre la persona y su ambiente. De esta manera el estrés es un proceso que implica múltiples variables: una de entrada o “input”, otra de salida o “output”, y unas actividades mediadoras (mediadores) de evaluación y afrontamiento. En este proceso existe una constante retroalimentación desde que el evento surge, con base en los cambios de la relación persona-ambiente: cómo afronta, y por lo tanto, cómo evalúa.

Este planteamiento ya se aleja del análisis simplista de entrada-salida, y propone un análisis de sistemas que involucra gran variedad de variables, que se influyen unas a otras en el transcurso del tiempo y que atraviesan por contextos cambiantes de adaptación. (Gonzalez Forteza, 1992)

2.12 Estilos de afrontamiento.

Recursos o impedimentos internos. Aunque en teoría se pueden emplear gran cantidad de estrategias para manejar una situación estresante, cada persona tiene una tendencia a utilizar una serie determinada de estrategias en situaciones diversas. Esto es lo que se denomina estilos de afrontamiento. Por ejemplo, algunas personas tienden casi invariablemente a contarles sus problemas a los demás, mientras que otras se los guardan para sí mismas. Sólo una serie de estilos de afrontamiento se han investigado de modo sistemático (Vázquez Valverde, 1991). Ejemplos:

1. Personas que evitan o personas que confrontan: hay personas que tienen una tendencia a evitar o minimizar, mientras que otras tienden a utilizar un estilo más de confrontación o vigilante, ya sea buscando información o actuando directamente ante cualquier problema. Aunque ningún estilo es por sí mismo más efectivo que otro, el estilo evitativo es más útil para sucesos amenazantes a corto plazo, mientras que el estilo confrontativo o vigilante es más efectivo cuando existe un suceso amenazante que se repite o que persiste a lo largo del tiempo. El estilo confrontativo es útil pues permite anticipar planes de acción ante riesgos futuros, aunque puede que tenga un costo mayor en ansiedad. Como señala Taylor, (1990, cit. en Vázquez Valverde, 1991) el estilo evitativo puede que sea útil para visitar al dentista, pero bastante ineficaz para solucionar situaciones de tensión continua laboral. No obstante, algunos estudios señalan que, a la larga, el estilo evitativo suele ser ineficaz para manejar circunstancias vitales complicadas (Holahan y Moos, 1987, citado en Vázquez Valverde, 1991).
2. Catarsis: hablar y comunicar nuestras preocupaciones tiene el efecto de reducir tanto la probabilidad de que se produzcan rumiaciones obsesivas con el paso del tiempo, como de que aparezca un incremento en la actividad fisiológica (Pennebaker y Susman, 1988). Hablar con otros favorece el afrontamiento de muchas maneras: se recibe información, apoyo afectivo, fuerza a pensar mejor en lo que nos preocupa al tener que comunicarlo, etc.

3. El uso de estrategias múltiples: la mayoría de los estresores producen una serie de problemas de distinta naturaleza que requieren de estrategias de afrontamiento diferentes y utilizarlas de modo flexible.

Entre los factores de personalidad se encuentran:

1. Búsqueda de sensaciones: Zuckerman (1974, citado en Vázquez Valverde, 1991) afirma que las personas buscadoras de sensaciones son personas a las que no les importa tomar riesgos y por lo tanto parecen tener una mayor tolerancia que otras a la estimulación, al riesgo y a los estresores.
2. La sensación de control es una de las variables más importantes que modifican los efectos de un estresor potencial: la sensación de control sobre el mismo (locus de control). Percibir que se dispone de estrategias, de recursos, es una de las mejores estrategias.
3. Optimismo: consiste en una expectativa generalizada de que los resultados serán positivos. Las estrategias de los optimistas suelen estar centradas en el problema, la búsqueda de apoyo social y buscar los lados positivos de la experiencia estresante.
4. Existe un patrón de personalidad inclinado a la buena salud y caracterizado por el optimismo, sensación de control y capacidad de adaptación. En una palabra: el resiliente.
5. Afectividad, entendida como la creencia de que los logros y aspectos positivos de la vida se alcanzan por ser simpáticos y agradables con los demás.

Recursos o impedimentos externos: También intervienen en el afrontamiento elementos externos como los recursos perceptibles (educación, dinero, nivel de vida, etc.), el apoyo social recibido, o la existencia de diversos estresores al mismo tiempo. Por ejemplo, dificultades económicas, etc. Estos factores pueden intervenir de dos modos diferentes pero complementarios. En primer lugar, pueden afectar de forma directa en las capacidades de afrontamiento de alguien frente a cualquier tipo de estresor, o bien, pueden actuar como un amortiguador del efecto de los estresores, sobre todo cuando son fuertes. Ejemplo: tener dinero permite disponer de ciertos recursos para

afrontar una situación problemática, pero por otro lado, puede también amortiguar los efectos potenciales de un estresor, por ejemplo, ser despedidos del trabajo.

El apoyo social se refiere a sentirse querido, protegido y valorado por otras personas cercanas. No es tanto la red como el apoyo percibido por parte de una persona significativa. El apoyo social se puede considerar de dos maneras, primero, como un recurso o estrategia de afrontamiento. En este sentido es uno de los mecanismos que la gente valora como más eficaces para afrontar situaciones emocionales difíciles (Folkman y cols. 1986; Vázquez y Ring, 1992, 1996, citados por Vázquez, 1991). En segundo lugar, puede entenderse como un amortiguador del propio estrés (Barrera, 1988 citado por Vázquez, 1991). Por ejemplo, la falta de personas cercanas en las que confiar en circunstancias difíciles, incrementa de forma extraordinaria el riesgo de aparición de episodios depresivos en personas vulnerables (Brown y Harris, 1978).

2.13 El locus de control.

2.13.1 Definición.

Percibir que se dispone de cualidades y recursos, es una de las mejores estrategias para controlar y adaptarse positivamente a un estresor potencial. La sensación de control (Locus de control) sobre el mismo, es una de las variables más importantes que modifican sus efectos. Este importante recurso de afrontamiento tiene además una gran relevancia como factor predictivo de variables actitudinales, afectivas y conductuales.

La palabra *locus* viene del latín, y quiere decir lugar, posición, cuyo plural es *loci*. Por lo tanto, el Locus de Control sería el lugar donde se coloca el control. Esta noción fue concebida por Julian Rotter en su Teoría de Aprendizaje Social. El Locus de control plantea que el reforzamiento de una conducta particular lleva a la persona a confirmar la expectativa de que dicho reforzamiento se dará ante conductas o situaciones futuras. En cambio, cuando el reforzamiento es percibido como no contingente a la conducta, la persona no incrementará su expectativa en un grado tan alto como si la percibiera contingente. En otras palabras, se trata de las creencias que tienen las personas sobre los factores que determinan su posibilidad de obtener refuerzos o logros en la vida. El potencial para que ocurra cualquier conducta en una situación dada, está en función de la persona, de que dicha conducta dada asegure el posible reforzamiento y del

valor de estos reforzamientos para la persona (Rotter, 1954; cit. en Cárdenas Ramos, 1995). Estas expectativas se generalizan de una situación a otras situaciones percibidas como similares, por lo que la historia de los reforzamiento influirá en las atribuciones que hagan las personas con respecto a los futuros reforzamientos de sus conductas.

2.13.2 Control interno y externo.

El Locus de Control puede ser externo (LCE) o interno (LCI). La diferencia estriba en la percepción de las contingencias, es decir, los individuos con Locus de Control Interno (LCI) o individuos internos tienden a percibir al reforzamiento como consecuencia de sus propias acciones, atribuyéndolo a sus capacidades o habilidades: el éxito o el fracaso depende de su esfuerzo. En cambio, los individuos externos tienden a percibir el reforzamiento como no contingente (independiente) a sus acciones, es decir, creen que sus esfuerzos tendrán poca o ninguna influencia en el resultado, ya que sus refuerzos están controlados por la suerte, la oportunidad, otras personas, Dios, etc. Las personas externas no se hacen responsables de su estado de ánimo, ni de sus sentimientos ni de su situación. Depositán la causa en el exterior.

Los individuos internos se preocupan por su salud, y por tanto, mantienen conductas saludables. Los externos en cambio, ven a su salud con relativa independencia de su conducta, por lo que tienen más probabilidades de presentar conductas de riesgo. En cuanto al sexo, en estudios recientes se ha encontrado mayor internalidad en mujeres (Gianakos, 2002), o bien, no se han encontrado diferencias (Flores, 1995). Respecto a la edad, Reh, Hiebert y Cairns (1998) reportan mayor externalidad en jóvenes, en su estudio con sujetos de 14 a 20 años. Por otra parte, a medida que aumenta la edad se internaliza el control (Siu, Spector, Cooper y Donald, 2001). Se ha considerado también el nivel de escolaridad donde, a menor nivel de preparación, el control es externo (Encinas, 2003) y a mayor nivel de preparación, el control es interno (Steptoe & Wardle, 2001).

El concepto o constructo Locus de Control es importante en el área de la personalidad, ya que una persona expuesta a una situación específica tendrá expectativas generales que se ha formado con sus experiencias de reforzamiento y estas afectarán sus conductas futuras. Esta afección puede manifestarse con sentimientos de incapacidad para realizar una tarea, sentimientos de inseguridad ante una situación dada, etc. O bien,

en el sentido opuesto, sentirá seguridad por tener las capacidades y conocimientos necesarios para salir con éxito de algún desafío.

2.13.3 El locus de control en las relaciones entre padres e hijos.

A través de varios estudios realizados, se han logrado identificar varias dimensiones de las conductas de los padres hacia los hijos, que al parecer, juegan un papel muy importante en la determinación del Locus de Control de los hijos. Por ejemplo, en la investigación realizada por Di et al. (1983) se encontró que cuando los padres tienden a relacionarse con sus hijos adolescentes más como amigos o compañeros y no de forma autoritaria, los hijos suelen tener un Locus de Control de tipo interno. En cambio, cuando la relación entre padres e hijos es más distante, con menos confianza y comprensión, suele suceder que los hijos tienen un Locus de Control más externo (son más externos) que los demás adolescentes.

Otra investigación es la realizada por Marquis y Detweiler (1983), la cual nos indica, entre otras cosas, que los padres que mostraron más interés en su papel de educadores y les brindaron más apoyo, protección y ayuda a sus hijos durante su crianza, tenían hijos cuyo Locus de Control era interno, medición hecha a través de la escala interno-externo de Rotter. Estos niños eran adoptados y sus Locus de Control fueron comparados con los de otros niños no adoptados, cuyos padres no le dieron tanta importancia a los aspectos de paternidad, resultó que los hijos de este último tipo de padres tenían un Locus de Control más externo que los adoptados.

También el estudio realizado por Katkovsky, Crandall y Good (1967, cit. en Cárdenas Ramos, 1995) proporciona importantes datos al respecto. Ellos trabajaron con niños y encontraron que las conductas de los padres que se correlacionan positivamente con el Locus de Control interno de sus hijos, son las siguientes: calidez, apoyo, protección y estimulación. Las conductas de los padres que se correlacionan negativamente con el Locus de Control interno de los niños, son: dominancia, rechazo y críticas negativas.

Por otro lado Cromwell (1963; cit. en Mac Donald, 1971) encontró resultados opuestos a los del estudio anterior en cuanto a la calidez y protección en hombres adultos, ya que estos al percibir a sus madres como protectoras y cálidas, tendían más hacia

el Locus de Control externo. Para Cromwell, esta inconsistencia puede deberse a las diferencias metodológicas de los distintos estudios realizados sobre este tema.

Mac Donald (1971) por su parte realizó una investigación con estudiantes universitarios, pero cabe aclarar que las percepciones de las conductas de los padres de los universitarios no eran las actuales, sino de lo que estos estudiantes recordaban percibir de cómo sus padres se comportaban con ellos durante su niñez. Mac Donald encontró que los estudiantes que más tendían hacia el Locus de Control interno eran los que percibían a sus madres como: a) más educadoras, b) con estándares más predecibles, c) con más presión al logro. También encontraron que los sujetos con más orientación al logro, percibían a sus padres como más educadores. En los hombres con alta orientación al logro además de lo anterior, se encontró que sus padres eran más afectos a recurrir al castigo externo (físico).

En la revisión efectuada en esta tesina, vemos resultados muy distintos e inconsistencias obtenidas en las investigaciones sobre el Locus de Control, lo que nos lleva forzosamente a pensar en la necesidad de que se haga mucha más investigación con adolescentes en este campo.

2.13.4 Locus de control interno-externo, aprendizaje y logros.

La necesidad de control es inherente al ser humano. Las personas se esfuerzan por ejercer cierto grado de control sobre los hechos que consideran importantes en sus vidas, consiguiendo así realizar sus objetivos. Por el contrario, la sensación de no poder controlar un evento genera frecuentemente un estado de paralización que inhabilita a las personas para alcanzar las metas deseadas. En sus experimentos de laboratorio, Seligman (1975), ya mencionado en este trabajo, observó bien este hecho con animales. El investigador comprobó que aquellos perros a los que les era imposible evitar una serie de descargas eléctricas, “aprendían” un patrón de conductas a las que inicialmente denominó sensación de desamparo. Cuando estos mismos animales eran sometidos a otra situación donde podían escapar fácilmente, no intentaban hacerlo. Seligman llamó a esta resignación pasiva *desamparo aprendido* (Helplessness) y afirmó que la percepción constante de que las respuestas son insuficientes o inútiles para controlar una situación adversa a la cual se está expuesto, provoca sentimientos de desvalimiento, déficit cognitivo, motivacional y emocional (Pereyra, 1995; citado en Laura B. Oros, 2005).

Se ha visto que en los seres humanos ocurre lo mismo. Cuando un individuo siente que no puede hacer nada para modificar algún aspecto importante de su medio o predecir algún acontecimiento futuro, pierde el deseo y la voluntad de cambiar otros aspectos del ambiente que son factibles de cambio. Esto lleva a una acción poco efectiva tanto a nivel cognitivo como conductual y a la aparición de signos de indefensión, depresión y desesperanza (Boggiano, 1998; Regehr, Cadell y Jansen 1999; Terry y Hynes 1998; cit. en Oros, 2005). Las creencias de control configuran la base para el comportamiento, dado que constituyen el paso previo para la planificación y ejecución de acciones orientadas a una meta, al mismo tiempo que determinan las reacciones afectivas consecuentes, causando estados emocionales de orgullo o vergüenza (Flammer, 1999 cit. en Oros, 2005).

Dentro de las creencias de control pueden distinguirse aquellas que se relacionan con la localización del dominio y aquellas que se relacionan con la eficacia para ejercerlo. Bandura (1977, cit. en Oros, 2005), ha sido precursor en el estudio de las creencias de eficacia, en tanto que se señala a Rotter (1966) como uno de los que más ha aportado a la noción de Locus de Control.

La investigación ha demostrado que quienes tienen Locus de Control interno, son mejores estudiantes, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Day 1999; Pelletier, Alfano y Fink 1994; Rimmerman 1991; Valle, Gonzalez, Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez, 1999 cit. en Oros, 2005).

Saini y Khan (1997) realizaron un estudio con pacientes alcohólicos y encontraron que quienes tenían Locus de Control Interno alcanzaban mejores resultados terapéuticos que los demás. Otras investigaciones (Koeske y Kirk 1995; Rees y Cooper 1992) sugieren que las personas con LCI presentan mejor calidad en sus trabajos, alta satisfacción laboral, menor fatiga emocional y menor tasa de conflictos en el ámbito de trabajo.

Estudios sobre el Locus de Control y la salud han indicado que el Locus de Control Interno amortigua el efecto de síntomas físicos y emocionales de la enfermedad (Jennings, 1990; Pilsuk, Montgomery, Parks y Acredolo, 1993). Por el contrario, el Locus de Control Externo puede tomarse como predictor de enfermedades (Hoon, Rand y Johnson 1991; Mc Naughton, Patterson, Smith y Grant 1995) baja satisfacción laboral

(Jain, Lall, McLaughlin y Johnson, 1996), peor ajuste emocional (Kliewer y Sandler, 1992; Saint Ives, Freeston, Godbout y Poulin 1989) y mayor percepción de amenaza (Grassi, Righi, Sighinolfi, Makoui y Ghinelli 1998; Oros 2000).

Una lectura ligera de los párrafos anteriores puede dejar la impresión errónea de que toda atribución interna es benéfica y que toda externa es nociva, sin embargo, esta mirada reduccionista se aleja mucho de la realidad. Al interpretar las distintas atribuciones, deben analizarse múltiples factores de manera integral. Uno de ellos implica determinar si las atribuciones se han realizado frente a sucesos de éxito o de fracaso. Una atribución interna para el éxito puede ser beneficiosa y saludable, mientras que una atribución interna para el fracaso puede resultar desventajosa, sobre todo si es estable en el tiempo.

Janoff y Bulman 1979, y Miller y Porter 1983, cit. en Oros, 2005 mencionan la existencia de dos tipos diferentes de internalidad para el fracaso que podrían dar explicación a estos hallazgos: (a) la autoacusación de conducta y (b) la autoacusación de disposición. La primera implica un conjunto específico de conductas realizadas por la persona, que explican lo que le sucedió, de manera que la persona sabe que puede controlar la situación. Si no vuelve a realizar las mismas conductas, evitará las consecuencias negativas. La autoacusación de disposición hace referencia a características intrínsecas y estables que la persona cree tener, generalmente son creencias irracionales del tipo: *soy torpe, no sirvo para nada*, etc. Cuando hay una autoacusación de este tipo, los eventos se consideran fuera del control del individuo. Por el contrario, cuando hay una autoacusación de conducta, el sujeto siente que tiene dominio sobre las circunstancias y las afronta de una manera más favorable. Esto muestra que la interpretación del Locus de Control debe contemplar otros aspectos más allá de lo puramente interno o externo

Resumiendo, en el proceso y resultado final del afrontamiento pueden intervenir muchas variables interfiriéndolo o potenciándolo (Cohen y Edwards, 1989). Tanto los factores internos (estilos habituales de afrontamiento y algunas variables de personalidad, como la sensación de control o Locus de Control, la afectividad, la impulsividad), como los externos (recursos materiales, apoyo social y la actuación de otros factores estresantes simultáneos), pueden modular de forma favorable o desfavorable, el impacto de un estresor. Asimismo, es importante que las personas tengan suficiente información sobre el estrés, que les sirva para conocer perfectamente su relación con las diversas

variables a controlar de su ambiente y para transformar sus pensamientos pesimistas e irracionales sobre su futuro y su estado de ánimo.

El locus de control es moderador para la respuesta de estrés y también un mediador de los niveles de estrés. (Lefcourt, 1981). Y mientras que el Locus de Control sea más externo, las estrategias de afrontamiento tenderán a ser más pasivas. Mientras las personas sean más externas, los niveles de estrés aumentarán y las estrategias de afrontamiento tenderán a ser más pasivas.

Por otro lado, el locus de control, la autoestima y la impulsividad han demostrado su influencia en el proceso estrés-mediadores-consecuencias. Las variables mediadores internas son muchas, entre ellas, el locus de control (Caplan, Naidu y Tripathi, 1984; Lazarus, 1990; Sheier, Weintraub y Carver, 1986; Sidle, Moos, Adams y Cady, 1969), la autoestima (Ryan-Weger, 1990) y la impulsividad (Furby y Beyth-Marom, 1992) pueden influir tanto en la evaluación cognitiva del estresor cotidiano, en la búsqueda y percepción de las fuentes de apoyo familiar y social, así como en las respuestas de afrontamiento, y en las consecuencias sobre el estado emocional a corto y largo plazo de los adolescentes.

Las consecuencias a corto plazo son aquellas que proporcionan a las personas un sentido inmediato de la efectividad de una determinada respuesta de afrontamiento. En tanto que muchos problemas cotidianos son resueltos a través del uso de una particular respuesta de afrontamiento, es más común que tales problemas requieran de numerosos intentos de afrontamiento antes de que el problema sea resuelto. Esto es muy importante en la adolescencia ya que se involucran cambios interpersonales, pues las relaciones familiares comparten importancia con una creciente demanda de relaciones extrafamiliares, donde los grupos de pares compiten y ceden con el grupo familiar. Es en este nuevo sistema de relaciones interpersonales y sociales que se ensayan y practican nuevas respuestas de enfrentamiento en las diversas áreas de la vida, ante las nuevas demandas psicosociales del adolescente.

Por otra parte, los resultados de una investigación llamada “El estrés psicosocial y respuestas de enfrentamiento: impacto sobre el estado emocional en adolescentes” de Gonzalez Forteza, (1992) arrojaron que en los adolescentes, tanto para los hombres co-

mo para las mujeres, tan importantes son la suerte como el agrandar a los demás para lograr sus propósitos, es decir, los factores externos.

El que predomine, en general, un Locus de Control más externo en los adolescentes en México, apunta a considerar que en el proceso de socialización, ambas creencias (fatalismo/suerte y afectividad) son importantes en nuestra cultura (Díaz- Loving y Andrade Palos, 1984, cit en Gonzalez Forteza, 1992). Por lo tanto, es aconsejable reforzar la internalidad, y con ella, la autoestima en los adolescentes para lograr cambios, y que sus estrategias de afrontamiento sean más efectivas con el transcurso del tiempo.

CAPÍTULO 3. TÉCNICAS DE CONTROL DE LA CONDUCTA.

Reconociendo la multidimensionalidad y complejidad del estrés, parece aconsejable optar por un enfoque ecléctico para proponer técnicas y ejercicios adaptables a las circunstancias de los adolescentes. La decisión de utilizar los dos enfoques se debe a que ambos modelos coinciden y se enriquecen mutuamente, porque aportan información útil a las personas, promoviendo de esta manera cambios en las estrategias de afrontamiento. En este trabajo entonces, proponemos la conjunción del Enfoque Psicoeducativo con las Técnicas de Modificación de Conducta Cognitiva ó Técnicas Cognitivo-Conductuales,

3.1. El enfoque psicoeducativo.

El enfoque psicoeducativo implica proporcionar a las personas información básica sobre el estrés, rasgos característicos, diversas estrategias de afrontamiento, conocimientos de psicofisiología, análisis de pensamientos irracionales, etc. También incluye compartir información básica a través de libros, artículos y otros documentos de interés que permitan a las personas adquirir elementos teóricos esenciales relacionados con el estrés.

3.2. El enfoque cognitivo-conductual.

Por otra parte, puesto que el estrés surge principalmente por pensamientos irracionales, creencias o pensamientos debilitadores e improductivos, las terapias y técnicas de modificación de conducta cognitiva o cognitivo-conductuales (TCC) son muy eficaces para controlarlo. Un postulado teórico fundamental de la terapia cognitiva es que los individuos interpretan y reaccionan ante los acontecimientos en función del significado que les otorgan. Otro de sus postulados teóricos es que las deficiencias cognitivas pueden causar trastornos emocionales. De esto se deriva que las técnicas cognitivas crean que la causa de los problemas emocionales y de comportamiento son los pensamientos erróneos y que entonces, éstos últimos son los que hay que modificar. La palabra cognición significa creencia, pensamiento, expectativa, actitud o percepción. Las cogniciones participan en el desarrollo, mantenimiento y modificación de la conducta. Asimismo, la evaluación cognitiva que hacen las personas es un proceso que determina

por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y su entorno son o no estresantes.

Las técnicas para hacerlo pueden clasificarse en tres categorías generales:

- a) **Métodos de Afrontamiento Autoinstruccionales** (Kazdin, 1974; Meichenbaum y Cameron, 1983; Suinn y Richardson, 1971, entre otros) son terapias centradas en crear habilidades a la hora de enfrentarse y manejar las situaciones problema. El entrenamiento en habilidades de afrontamiento pretende instaurar en la persona ciertas habilidades a fin de que las utilice en futuras situaciones evocadoras de ansiedad o productoras de estrés. De entre ellas podemos destacar el Entrenamiento en el Manejo de Ansiedad de Suinn y Richardson (1971), el Entrenamiento en Inoculación de Estrés de Meichenbaum y Cameron (1983), la Desensibilización de Autocontrol (Goldfried), el Modelado Encubierto (Cautela) y otras técnicas de autocontrol como el Biofeedback de Carrobbles (1987), las técnicas de Relajamiento, etc.
- b) **Métodos de Reestructuración Cognitiva** (Beck, 1976; Ellis, 1980; Meichenbaum, 1977). Son terapias centradas en ayudar a las personas a interpretar racionalmente la realidad objetiva. “El objetivo de las técnicas de reestructuración cognitiva es identificar y modificar las cogniciones desadaptativas de los sujetos poniendo de relieve su impacto perjudicial sobre la conducta y las emociones. Dentro de ellas están la Terapia Cognitiva de Beck (1976), la Terapia Racional- Emotiva de Ellis (1980), la Reestructuración Racional Sistemática de Goldfried y Goldfried (1987) y el Entrenamiento Autoinstruccional de Meichenbaum (1977) *Psicothema*, 1999. Vol. 11, nº 3, pp. 641-654.
- c) **Estrategias de Solución de Problemas** (D’Zurilla y Goldfried, 1971; Mahoney, 1977; Spivack, Platt y Shure, 1976), Son terapias centradas en modificar la forma de abordar situaciones para las que el sujeto no tiene solución. Su objetivo es el entrenamiento en metodología sistemática para abordar distintos problemas. Requiere el concurso de distintas habilidades

(análisis del problema, formulación de objetivos, generación de alternativas, etc).

Según Ingram y Kendall, las cogniciones están constituidas por:

- Esquemas, que están conformados por estructuras (arquitectura del sistema que organiza la información) y proposiciones (la información que contienen).
- Operaciones (atención, selección, procesos de atribución...)
- Productos (pensamientos, autoafirmaciones, imágenes, atribuciones...). “Resultan de las operaciones cognitivas y son a la vez el resultado final y el inicio del complejo proceso de creación y renovación del conocimiento”.

Mediante las técnicas cognitivo-conductuales las personas aprenden vías de autocontrol o manejo de problemas, a través de las cuales poder manejar la relación entre los acontecimientos, su interpretación- valoración subjetiva y sus efectos emocionales y conductuales.

Todas las Técnicas Cognitivo Conductuales están basadas en los procesos de percepción, razonamiento, reconocimiento y enjuiciamiento de la realidad. Dichos procesos permiten que nos representemos el mundo exterior y nos enfrentemos a él. Los distintos modelos comparten el considerar los pensamientos del cliente como hipótesis a verificar. La evidencia recogida se analiza lógicamente para que el paciente descubra así las incoherencias. El objetivo de este tipo de técnicas es el de entrenar a las personas a no responder sin conocimiento a los estímulos ambientales, sino enseñarles a interpretar y a representar adecuadamente los distintos estímulos ambientales para así afrontar adecuadamente las situaciones problemáticas. Se trata de abrir el sistema cerrado de creencias de las personas. Existen varios instrumentos para ello, por ejemplo, el cuestionamiento de las creencias (método socrático, didáctico, etc.) (Jiménez, 2004).

En la propuesta que se presenta a continuación, se incluyen ejercicios elaborados a partir de estas Técnicas Cognitivo Conductuales. Para trabajar el estrés, hay técnicas de Relajación, como son el Relajamiento, la Meditación y la Respiración, que son a su vez Métodos de Afrontamiento. Lichenstein (1988) señala que las bases de las moder-

nas técnicas de relajación descansan en los procedimientos de meditación de las religiones orientales, utilizados para conseguir tres objetivos: a) Contemplación y sabiduría . b) Estados alterados de consciencia. c) Relajación.

También se trabaja con Estrategias de manejo de problemas, pues los jóvenes aprenderán a estructurar un Plan Personal de cambios en su vida, y para ello tendrán que hacer toda una reformulación de los objetivos que se proponen, y los pasos para avanzar hacia dichos objetivos. Esta estrategia es ella misma psicoeducativa, pues enseña a las personas a prevenir recaídas.

3.2.1 Técnicas de autocontrol

Etimológicamente, la palabra autocontrol está compuesta por *Autos*, del griego que significa sí mismo, y control, que proviene del francés *contrôle*, y que quiere decir registro, comprobación, inspección, fiscalización, control. Es un término que ha sido aceptado recientemente por la Real Academia de la lengua española, que hace referencia al control de los propios impulsos y reacciones y que supone una serie de técnicas de relajación y autodominio.

El autocontrol podría definirse como una “habilidad susceptible de aprendizaje, que engloba cualquier conducta controlada exclusivamente por variables auto-generadas (físicas, sociales o cognitivas) que trate de alterar la probabilidad de ocurrencia de otra conducta cuya consecuencia, en algún momento, podría resultar aversiva para el individuo” (Labrador, F.J. y Muñoz, M. 1993, pag. 581). Es decir, que es una técnica operante-cognitiva basada en los procesos internos, donde el propio sujeto se administra las contingencias, refuerzos y aversiones, lo que implica el incremento de la tasa de las conductas que se desean adquirir y/o disminuir la tasa de las conductas conflictivas o problemas.

Para Aurora Gavino (1997), consiste en la elaboración de un programa constituido por un conjunto de técnicas que se dirigen fundamentalmente a disminuir o eliminar aquellas conductas que en el momento son reforzantes para la persona, y en cambio, son aversivas cuando sus refuerzos se aplazan. (Salmerón Sánchez, 2006). En otras palabras, son conductas que buscan el placer inmediato, a veces en detrimento de la salud.

Asimismo, podemos definir el autocontrol como la habilidad consciente de regular las propias emociones, comportamientos y deseos de manera voluntaria, con el fin de alcanzar mayor equilibrio personal y racional y obtener alguna recompensa posterior. Es la capacidad de gestión eficiente del futuro (www.wikipedia.org). Por otra parte, el autocontrol es una herramienta que permite, en momentos de crisis, distinguir entre lo más importante (aquello que perdurará) y lo que no es tan relevante (lo pasajero).

Mediante las técnicas de autocontrol se enseña al adolescente a conocer los principios de la conducta, para que él mismo pueda aplicarse conocimientos para modificarla en lugar de depender del terapeuta o facilitador. En todos los casos, el término autocontrol se refiere a conductas concretas y a situaciones específicas y no a rasgos globales relacionados con el tesón, esfuerzo o fuerza de voluntad.

Para Goleman (1995), en la medida que tenemos autocontrol de nuestros sentimientos y somos capaces de manejar nuestras emociones e impulsos, contribuimos al desarrollo armónico de la Inteligencia Emocional, que se expresa mediante la “madurez psicológica”. El autocontrol de los sentimientos propios, evita la alteración emocional (y el estrés que ello genera) y el empobrecimiento de la capacidad racional. De este modo, se puede hacer frente con claridad de procedimientos a las situaciones complejas que se presentan, tanto en los procesos productivos como en cualquier circunstancia de la vida. Cuando nos enojamos y perdemos el control, tendemos a recordar incidentes que alientan nuestra ira, cegando la objetividad de nuestra visión. Lo que en otras circunstancias sería interpretado con normalidad, lo percibimos con hostilidad (Goleman, 1995).

Los especialistas en técnicas de autocontrol recomiendan, siempre que sea posible, no forzar el cuerpo ni la mente que es lo que sucede cuando aparece el estrés. Cuando un individuo está sereno y relajado, se encuentra en mejores condiciones para enfrentar dificultades. Por otra parte, el autocontrol necesita del diálogo sereno, para evitar que la confrontación derive en situaciones de violencia emocional o hasta física. La paciencia resulta una virtud clave a la hora de autocontrolarse. Los psicólogos enseñan a que una persona sepa perdonarse a sí misma por sus fallos y equivocaciones, lo que contribuye a su equilibrio interior y la prepara para aceptar las debilidades y errores de los demás. El principal enemigo del autocontrol son las ideas irracionales que ocasionan una falta de valoración, inseguridad, dependencia psicológica, la necesidad de

aprobación y estrés, así como depresión. La manifestación de autocontrol es el resultado del conocimiento que el sujeto tiene acerca de las relaciones funcionales que controlan su comportamiento, por lo que el aumento de dicho conocimiento llevaría a un incremento del autocontrol (Thoresen y Mahoney, 1974).

Los programas de autocontrol llevan consigo un costo reducido, y enfatizan el auto-tratamiento con los efectos beneficiosos derivados que esto implica (incremento de la autoestima, posibilidad de generalización, etc.). Son una alternativa eficaz y económica para reducir la tasa de conducta siempre que estos programas estén dotados de estrategias encaminadas al mantenimiento de la nueva conducta. La utilización de esta técnica en el tratamiento de problemas de grandes poblaciones, no necesita la presencia de un terapeuta o facilitador de forma constante. El objetivo final es que aprenda a ser su propio terapeuta. Estos programas favorecen la autoobservación de las personas que se los autoapliquen.

3.2.1.1 La Relajación:

Se considera técnica de relajación a cualquier procedimiento cuyo objetivo es enseñar a una persona a controlar su propio nivel de activación de estrés, sin ayuda de recursos externos. Permite un rápido aprendizaje y su uso inmediato. En los últimos años ha habido un gran incremento en su utilización por parte del público, y ha llegado a considerarse más un procedimiento preventivo o de mejora de la calidad de vida que terapéutico.

La relajación produce efectos contrarios a la activación (Lehrer et al., 1983 cit. en Labrador, 1974). Los más estudiados han sido los cambios psicofisiológicos, como son la disminución de la tensión muscular tónica, la disminución de la frecuencia e intensidad del ritmo cardiaco, la disminución de los niveles de secreción de adrenalina y de noradrenalina por las suprarrenales, cambios en la respiración, incremento en los ritmos alfa y theta cerebrales y un aumento de la sensación de confort y tranquilidad, entre otros.

- a) **El relajamiento.** Existen diferentes formas de relajarse. La más usual es a través de la respiración y al mismo tiempo, ir relajando progresivamente todas y cada una de las partes del cuerpo: tensando y soltan-

do alternativamente, desde los pies hasta la cabeza o viceversa. Primero se lleva a cabo el recorrido con ejercicios de tensión-relajamiento y luego sólo con un recorrido mental. El objetivo es conseguir identificar las diferencias entre sensaciones de tensión y de relajamiento en cada parte. Al mismo tiempo la respiración facilita o induce un estado de relajamiento integral. Es conveniente que se dedique tiempo en visualizar cómo el aire va penetrando por las fosas nasales, luego por la traquea, los pulmones y a través de la sangre, llegar a todo el cuerpo. Lo ideal es que se vaya haciendo con cada inspiración-expiración. A través de este proceso, todo el cuerpo se va aflojando y entrando en un estado de bienestar general.

- b) **La respiración.** Las situaciones de estrés colaboran a facilitar patrones de respiración caracterizados por un ritmo acelerado y una escasa intensidad, o respiración más superficial. Este tipo de respiración incompleta no permite una oxigenación tan adecuada de los tejidos y provocará un mayor trabajo cardíaco y una mayor intoxicación general del organismo, lo que facilitará a su vez la aparición de ansiedad, depresión, etc. así como de fatiga física. Algunos autores han llegado a considerar a una buena respiración como un antídoto general contra el estrés (Davis, McKay y Eshelman, 1985).

Aunque es posible el control voluntario de la respiración, lo cierto es que su regulación normalmente es automática, sobre todo en aquellos momentos más importantes, cuando se emiten respuestas emocionales, pues dificultan centrar la atención en los patrones respiratorios, que además suelen alterarse. Por eso, el objetivo de las técnicas de control de la respiración debe ser, en primer lugar, enseñar un adecuado control voluntario de ésta, para posteriormente automatizar este control de forma que su regulación se mantenga incluso en las situaciones problemáticas. Para ello, se dirigen a conseguir una utilización más completa de los pulmones facilitando una respiración diafragmática más completa, lo que además se acompaña de un ritmo más lento. Por ello se le utiliza como parte de un programa de relajación (Labrador, F.J., Cruzado, J.A y Muñoz, M. 1993).

- c) **La meditación** La meditación es ideal para concentrar la atención y generar un estado de relajamiento. Meditar es la acción de pensar en silencio, de reflexionar, de aplicar con atención el pensamiento en función de un objetivo. Se la ha definido también como la acción que permite que la persona entre en contacto consigo misma para encontrar respuestas a sus interrogantes.

En la actualidad, su práctica está muy difundida debido a la necesidad que tenemos de lograr una desactivación o sobre-estimulación y de establecer un equilibrio interno, que nos permita afrontar las situaciones problemáticas cotidianas que se nos presentan.

Por eso, dentro de un programa de autocontrol del estrés, la meditación cobra un significado capital, pues su propósito es desarrollar aquellos potenciales que nos aporten resultados objetivos, dado que el desarrollo interior afecta nuestras vidas en el mundo exterior y promueve su transformación al encontrar un equilibrio interno de nuestra personalidad.

La aplicación práctica de la meditación se ve reflejada principalmente en el control de hábitos que nos llevan a la falta de armonía y al malestar en general. Así, podremos seleccionar aquellos hábitos que a través del ejercicio de la imaginación, nos conduzcan a readecuar nuestros esquemas y dar una nueva forma a nuestra existencia ampliando los horizontes de la consciencia.

Las técnicas de autocontrol como el relajamiento, la respiración y la meditación son especialmente adecuadas para los casos de estrés, agresividad, hiperactividad, etc.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA: TALLER PARA EL CONTROL DE ESTRÉS Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES.

Justificación:

La adolescencia es un periodo crítico para el establecimiento de conductas imprescindibles para la salud. Los hábitos que se instauran en esa etapa permanecerán a lo largo de la vida. Por ello, es muy importante ayudarlos a conocerse mejor (su umbral de estrés y reacción al mismo), a identificar los estresores tanto internos como externos, así como a focalizar las estrategias de afrontamiento que pueden funcionar como barreras sobre los eventos estresantes y adversos, que inevitablemente experimentarán porque no podemos cambiar al mundo. Lo que sí podemos, es enseñarles a identificar y manejar sus emociones, así como a aprender o a reforzar estrategias de afrontamiento, a través de técnicas muy sencillas que pueden aplicar día a día a través de este taller. Controlando el estrés y la angustia se potenciarán sus recursos internos y así tendrán más herramientas para adaptarse mejor al entorno que tienen que enfrentar. Y finalmente, al comenzar a trabajar el estrés desde edades tempranas, se estarán promoviendo también mecanismos de prevención, que podrán coadyuvar a un incremento del bienestar y la calidad de vida de la sociedad en su conjunto.

Dicha propuesta se presenta en forma de un taller de dos días de duración: el primer día se trabajará el estrés, con una duración total de 7 hrs. y el segundo, las estrategias de afrontamiento, con una duración total de 9 hrs. Habrá dos grupos: un primer grupo de adolescentes de 12 a 15 años y el segundo de 15 a 18, debido a que tienen diferentes grados de desarrollo y comprensión así como intereses y formas de relacionarse.

| | |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo general: | Sensibilizar a los participantes acerca de la naturaleza del estrés, sus causas y consecuencias, las técnicas para su autocontrol y la aplicación de estrategias de afrontamiento. |
| Población: | 15 estudiantes de 12 a 15 años. 15 estudiantes de 15 a 18 años. |
| Materiales: | Laptop, proyector, pantalla, hojas con instrucciones, casetera, cd's con música, hojas blancas, lápices, enciclopedias. |
| Escenario: | escuelas, centros comunitarios, centros culturales o instituciones |
| Número de sesiones: | El taller está diseñado para realizarse en dos días completos. El primer día tendrá una duración total de 7 horas, divididas en dos sesiones de aproximadamente 3 horas cada una, una parte por la mañana y otra por la tarde, con descanso a la mitad de la sesión completa. El segundo, tendrá una duración de 9 horas, divididas en dos sesiones de aproximadamente 4 horas cada una, una parte por la mañana y otra por la tarde, con descanso a la mitad de la sesión completa. |
| Frecuencia: | El taller se realizará una única ocasión, con la cual se cumplirán los objetivos fijados. Sin embargo, sería vivamente aconsejable que se realizara una vez al mes a lo largo de un año, pues tanto los ejercicios de estrés, como los de las estrategias de afrontamiento se podrían ir haciendo cada vez más profundos, para que no se quedara sólo a nivel de sensibilización, sino que deviniera un taller de aprendizaje avanzado. La razón de esto es que los mayores beneficios de esta intervención cognitiva sólo pueden obtenerse después de una práctica regular durante algún tiempo. El conocimiento intelectual por sí solo es de escaso valor. Además, la práctica puede desarrollar nuevos patrones de pensamiento y conducta que gradualmente se convertirían en auto- |

máticos (constructos mentales).

Lugar: Estancias o salones amplios, que cuenten con el espacio necesario para el trabajo de al menos 17 personas, bien ventilados e iluminados, de preferencia con piso de madera suave o alfombra, con sillas que se puedan mover para trabajar en equipos.

Recursos Profesionales El grupo de profesionales estará compuesto por dos personas: un facilitador y un cofacilitador. Ambos instructores deben ser psicólogos titulados, con especialidad en Psicología Clínica, Desarrollo Humano o Técnicas Cognitivo-Conductuales y experiencia en manejo de grupos. La capacitación y sensibilización de los facilitadores y cofacilitadores se realizará a través de que ellos mismos tomen el taller en el rol de participantes, con la finalidad de que enriquezcan los contenidos con sus experiencias e ideas.

Características personales: Empático, congruente, claro, líder de equipo, habilidad para trabajo en equipo, proactivo, dinámico, estable y maduro.

Carta descriptiva para el Instructor Estrés

| Objetivo | Actividad | Procedimiento e instrucciones | Material | Tiempo |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Presentarse, rompimiento de hielo | Los participantes se presentan comentando alguna situación bajo estrés | Nos vamos a organizar en grupos de 5 personas para presentarnos y comentar una situación estresante vivida | Audiocasetera, música relajante | 30 min. |
| 2. Encuadrar el taller y definir expectativas | El instructor expone el objetivo, alcance y contenido del curso | En plenaria, el instructor hace su exposición | Computadora, pantalla | 15 min. |
| 3. Reflexionar sobre el estrés | Inducir la definición del estrés por los participantes | Quiero que se vuelvan a organizar en grupos, los amigos se separan, para trabajar sobre lo que entienden por estrés y al terminar nos volvemos a reunir para verlo entre todos | Rotafolio, hojas de rotafolio, hojas blancas, plumones, master, plumas | 20 min. |
| 4. Definir el estrés | El instructor define lo que es y no es el estrés (Valdés, M. 1990). | Reunidos en plenaria el instructor da definiciones de estrés | Computadora, pantalla | 20 min. |
| 5. Identificar la tensión y el relajamiento en el cuerpo. | Descubrir el estrés en su cuerpo. Pedir que se acuesten en el piso para hacer ejercicios corporales (Dinámica 1 ó 2). (Aznavwrian, P. 2010) | Primero se hacen ejercicios todos juntos, luego en parejas. | Audiocasetera, cd's Música | 35 min. |
| 6. Introducir los mecanismos de acción y reacción del organismo frente al estrés | El instructor expone fases de adaptación y trastornos del organismo frente al estrés en los sistemas del organismo. Dolores tensionales. (Valdés, M. 1990) | Reunidos en plenaria el instructor hace exposición teórica de las fases de adaptación y trastornos del organismo | Computadora, pantalla. | 25 min. |
| 7. Sensibilizar al grupo sobre la importancia de la respiración | El instructor expone muy brevemente qué es la respiración profunda y todo el grupo practica los 4 tipos de respiración: diafragmáti- | Primero de pie expulsar y aspirar forzosamente. Luego acostados pasa con cada uno y les pone un balón o un libro sobre el abdomen para mostrarles la respiración desde el diafragma | Computadora, pantalla, colchonetas, cojines, incienso, audioca- | 60 min. |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------|
| | ca, positiva, negativa y neutra. Ya tirados en el piso el instructor encadena con una meditación guiada. (Aznawrian, P. 2010) | | setera, cd's, | |
| 8. Sensibilizar al grupo sobre la importancia de la meditación | El instructor expone brevemente qué es la meditación (Aznawrian, P. 2010) | En plenaria el instructor hace una exposición teórica sobre la meditación | Computadora, pantalla | 15 min. |
| DESCANSO | DESCANSO | DESCANSO | DESCANSO | DESCANSO |
| 9. Exponer los factores que generan estrés | El instructor expone brevemente lo que provocan los cambios, el rendimiento, la angustia y el miedo, el aburrimiento, la aflicción, la falta de apoyo, etc. (Mézerville, 2004) | El instructor hace una exposición teórica sobre los factores que generan estrés | Computadora pantalla | 30 min |
| 10. Comprender el concepto de estresor. Analizar algunos de los principales estresores psicosociales de la adolescencia | “Situaciones estresantes, problemáticas y difíciles”. El instructor reparte lista de 30 eventos estresantes y se trabaja individualmente. (Cava, M. y Musito, G. 2002). | En plenaria, el instructor pide que revisen la lista. Explica que en la vida hay que enfrentarse a situaciones difíciles y problemáticas llamadas estresores. Obsérvalos bien y pon una cruz en aquellas que te afectan más. Luego les pide que contesten las 4 preguntas que siguen y entre todos comenten sus respuestas. Después les pide que marquen con una X los estresores que les parecen más frecuentes en la adolescencia. Y nuevamente les pide comenten entre todos sus respuestas | Hojas con estresores y preguntas | 35 min |
| 11. Evaluar su percepción de estrés durante el último mes. Reflexionar sobre las causas que originan su mayor o menor percepción de estrés. Reflexionar sobre el modo en que distintas interpretaciones conllevan diferentes sentimientos y diferentes conductas, | 11. Diagnóstico individual del nivel de estrés y reflexión sobre las diferentes interpretaciones de los estresores y sus consecuencias en las emociones y conductas (Cava, M. y Musito, G. 2002). | El instructor reparte el test de diagnóstico de nivel de estrés y les pide que lo contesten: hay que señalar con una cruz la casilla correspondiente a la frecuencia con que han experimentado cada uno de los sentimientos descritos en las frases. | Cuestionarios y hojas de anotación. | 10 min |

| | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------|
| cómo nuestras percepciones y pensamientos influyen en nuestros sentimientos | | | | |
| 11 bis. Continuar con el objetivo anterior. | Los participantes siguen trabajando en el test de detección del estrés. | Ahora rodeen con un círculo rojo las cruces que han marcado “a menudo” en las frases 1, 2, 3, 8, 10, 11, 12 y 14. Súmenlas. Obsérvenlas. A mayor número de cruces en la casilla “a menudo”, mayor es el grado de estrés percibido por ustedes. Piensen en una de las situaciones concretas que han conducido a esas sensaciones. Luego, anoten abajo del test el tipo de cosas (mensajes o fases que se han dicho a sí mismos en esos casos) Después formen grupos de 5. Cada uno le comentará a los demás la situación que tomó como ejemplo y el tipo de pensamientos y sentimientos que experimentó. Los compañeros le sugerirán, conforme vayan exponiendo, maneras diferentes de percibir la situación descrita y preguntarle cómo se sentiría de esa otra forma. Finalmente, todo el grupo debate a partir de las 3 preguntas que le siguen al test. | Cuestionarios y hojas de anotación. | 40 min |
| 12. Mantener dentro de niveles aceptables nuestro estrés la mayor parte del tiempo | Plan personalizado para reducir el estrés: planear los cambios a realizar y los pasos para lograrlo (Aznavvrian, 2010) | ¿Qué cambios te propones para mantener en niveles aceptables el estrés. Especifica: iniciar, moderar, mejorar, eliminar. El instructor pone un ejemplo para facilitar la comprensión de la tarea. | Hojas blancas | 15 min |
| 13. Conclusiones y cierre | El instructor hará una breve mención o recuento de las técnicas abordadas: identificación de la tensión en el cuerpo, meditación, respiración, diagnóstico, percepción de estrés y plan personal de reducción del estrés. Preguntará a participantes si hay dudas y si se cumplieron sus expectativas | ¿Qué tanto se cumplieron sus expectativas? | Audio casetera, cd's | 30 min. |

TOTAL ≈7 HRS

Carta descriptiva para el instructor Estrategias de afrontamiento

| Objetivo | Actividad | Procedimiento e instrucciones | Materiales | tiempo |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------|
| 1. Encuadrar el objetivo y las expectativas del taller | El instructor expone los objetivos que persigue esta segunda parte del curso, enfatizando las posibilidades de conocimiento personal y grupal que la experiencia les ofrece y el alcance del mismo | En esta segunda parte vamos a estudiar las estrategias de afrontamiento. | Computadora Proyector Pantalla | ≈10min |
| 2. Sensibilizar a los jóvenes sobre las formas de enfrentar o afrontar las situaciones estresantes | “Situaciones complicadas”. Cava, M.J y Musi-to, G. 2002) | “Cierren sus ojos, respiren profundo, concéntrense en las sensaciones del cuerpo: las piernas, los brazos, el cuello. Ahora ya más tranquilos, les pido recuerden alguna situación difícil que les ocurrió hace poco. No tiene que ser nada grave o muy personal, simplemente una situación complicada. Una vez que la tengan, obsérvenla y recuérdela... ¿qué hice en esa situación? ¿cómo me sentía? ¿Había alguien en especial que me ayudó? ¿quién era esa persona y qué hizo para ayudarme? ¿cuál fue el final y cómo están las cosas ahora? Por favor guarden esa imagen y comiencen a abrir los ojos lentamente...y escriban todo lo que vieron para trabajar con ello después de la siguiente explicación”. | Casetera música | ≈20 min |
| 4. Analizar sus vivencias en función de las estrategias | El instructor explica el concepto de estrategia de afrontamiento Lazarus y Folkman, 1984) y las diferentes fuentes de afrontamiento: yo soy, yo tengo, yo estoy y yo puedo (Grotberg, E. 1997) | “Ahora que ya saben qué es el afrontamiento y sus diferentes factores, quiero que revisen esa situación difícil que recordamos hace rato, según la lista de expresiones: yo soy, yo tengo, yo estoy, yo puedo y las anoten en una hoja. ¿Cómo se sienten después de conocer esta | Hojas blancas, plumas | ≈35min |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------|
| | de afrontamiento: yo soy, yo tengo, yo estoy y yo puedo (Grotberg, E. 1997) | soy, yo tengo, yo estoy, yo puedo y las anoten en una hoja. ¿Cómo se sienten después de conocer esta definición?” Los jóvenes se expresan en plenaria. | | |
| 6. Tomar consciencia de sus recursos, logros y éxitos alcanzados. b. Relacionar sus recursos con sus logros para incrementar sensación de control interno. c. Desarrollar confianza en uno mismo. d. Desarrollar la identidad personal | “Tu árbol”. Cava, M.J y Musito, G (2000) | “Dibujen un árbol con muchas ramas y raíces y con tronco fuerte al que pondrán su nombre. En las raíces colocan sus cualidades, habilidades, etc. y en las ramas los logros más significativos: saber leer, buenos amigos. Luego se reúnen en grupos y comentan a sus compañeros cómo consideran que sus logros están relacionados con sus habilidades, por qué consideran esos logros como tales. Es importante relacionar sus habilidades y destrezas con sus logros | Hojas blancas, lápices de colores | ≈50 min |
| DESCANSO | DESCANSO | DESCANSO | DESCANSO | 30 min |
| 7. Potenciar habilidades cognitivas relacionadas con solución de problemas: pensamiento causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva y medio-fin. b. Analizar y practicar el proceso cognitivo de solución de problemas. c. Reflexionar en la técnica de solución de problemas. D. Ayudar al otro y todos entre sí | “El secreto de los cinco pasos”. Cava, M.J y Musito, G (2002) | El instructor les explica que van a leer un ejemplo en el que se aplican las 5 habilidades cognitivas o pasos que sirven de guía para la solución de problemas: análisis, imaginación, valoración, decisión, y planificación. El instructor lee la situación de Carmen/Carlos y define qué es cada uno: ej. el análisis es describir y analizar la situación preocupante, los hechos concretos, sentimiento, personas implicadas, causas o motivos y objetivo. Luego, entre todos hacen los pasos 1,2 y3 para solucionar el caso. El instructor anota las soluciones en el pizarrón. Para ello se utiliza la técnica de <i>brainstorming</i> (lluvia de ideas). En el paso 4, se forman grupos para trabajarlo y al terminar, el instructor anota resultados en pizarrón. En el paso 5 se vuelven a unir. Luego el instructor | Copias de documento escrito, hojas blancas, plumas | ≈50 min |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------|
| | | <p>les reparte el ejemplo escrito y les pide que elaboren un ejemplo parecido y lo resuelvan individualmente. Al terminar, se sientan en parejas y cada uno le expone al otro sus soluciones y el compañero debe sugerir puntos de vista que su compañero no haya considerado. Luego cambian de roles. Finalmente en plenaria deben hacer comentarios sobre lo que les sorprendió, lo que les puede ser de utilidad, en qué casos, si es necesario pensar antes de actuar, etc.</p> | | |
| <p>8. a. Reflexionar en los diferentes tipos de apoyo que se pueden dar y recibir. b. Evaluar la percepción de apoyo que tienen los adolescentes. c. Analizar cómo acudimos a diferentes personas ante diferentes situaciones.</p> | <p>“¿A quién...?” Cava, M.J y Musi- to, G (2002)</p> | <p>El instructor reparte la lista de preguntas de la actividad 9 y pide a los jóvenes contestarla. La primera pregunta es: escriban el nombre de las 7 personas más significativas en su vida. Después, tienen una lista de 7 situaciones imaginarias y tienen que contestarlas poniendo el nombre de una de las 7 personas que pusieron al inicio o si no acudirían a ninguna de ellas. Luego trabajan en grupos. En cada grupo los integrantes explican a sus compañeros qué personas señalaron y por qué. Después deben reflexionar juntos sobre las 3 preguntas que siguen en la hoja de trabajo. A continuación el instructor pide al portavoz de cada grupo explique lo concluido en su grupo. El instructor anota las principales ideas las en la pizarra y finalmente se da un debate entre todos sobre el hecho de dar y recibir apoyo, sobre los diferentes tipos de apoyo que existen o que busquemos diferentes personas para contarles diferentes tipos de problemas.</p> | <p>Lista de preguntas. Hojas blancas Lápices</p> | <p>≈35 min</p> |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------|
| <p>9.a. Conocer y practicar conductas que no favorecen la comunicación.</p> <p>b. Analizar las consecuencias de estas conductas para ambas personas.</p> <p>c. Reflexionar sobre la incidencia y los problemas derivados de este tipo de reacciones en contextos familiares y escolares</p> | <p>“Bombas de relojería”.</p> <p>Cava, M.J y Musito, G (2002)</p> | <p>1ª Fase: se forman en grupos y se les reparte el documento de trabajo: “bombas de la relojería de la comunicación” (formas inapropiadas de responder, plantear quejas o de reaccionar. Luego se decide un tema de conversación y se elabora un diálogo que incluya al menos 2 de las bombas de comunicación y también formas posibles de reaccionar (10 min).</p> <p>2ª Fase: Finalmente se escoge a 2 personas del grupo para representar el role-playing de lo diseñado, mientras los demás deben identificar las bombas de sus compañeros.</p> <p>3ª fase: Debate en plenaria de las consecuencias de este tipo de reacciones para ambos participantes, las dificultades de comunicación como consecuencia y la destrucción del diálogo</p> | <p>Copias de documento escrito</p> | <p>≈ 40 min</p> |
| <p>10a. Reflexionar sobre la necesidad de las normas y los límites en diferentes ámbitos de la vida.</p> <p>b. Analizar qué pasaría si no existiera ninguna norma</p> <p>c. Diferenciar entre normas explícitas e implícitas.</p> | <p>“Lo implícito y lo explícito”.</p> <p>Cava, M.J y Musito, G (2002)</p> | <p>Se forman grupos y el instructor les plantea que imaginen “qué pasaría si...”. Deben reflexionar en ellas (10 min). Luego un vocero de cada grupo presenta en plenaria lo discutido en su grupo y entre todos siguen la reflexión sobre el tipo de normas existentes (implícitas o explícitas). Por último el instructor pone en el pizarrón una lista de las implícitas y de las explícitas y sus objetivos en los diferentes ámbitos (escuela, familia, ciudad, etc.). Luego los jóvenes dan ejemplos de explícitas e implícitas en sus grupos de amigos, en la clase y familia, su necesidad, su objetivo y frecuencia.</p> | <p>Pizarrón, gises</p> | <p>≈ 40 min</p> |
| <p>11. a. Fomentar la cooperación entre los jóvenes, desarrollando las</p> | <p>“El ciclo del agua”. Cava, M.J y Musito, G (2002)</p> | <p>El instructor reparte un sobre con 5 tarjetas (cada una es una fase del ciclo del agua) a los 5 miembros</p> | <p>Pizarrón, gises, hojas con instrucciones, hojas blancas,</p> | <p>≈1h 30</p> |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------|
| habilidades necesarias para el trabajo cooperativo. b. Favorecer su integración social. c. Mejorar su rendimiento académico | | bro de cada grupo. Cada uno toma una carta (convirtiéndose en un experto). Luego el instructor les explica que van a buscar información sobre el ciclo que les tocó y enseñárselo a los demás de su grupo. Cada “experto” de la fase uno se reúne con los demás “expertos de esa fase” de los otros grupos. Después de 10 min de diálogo, regresan a sus grupos y explican lo trabajado a los demás. Lo mismo hacen los “expertos” de las otras 4 fases. Así todos deben aprender las 5 fases. Luego, se evalúan esos conocimientos y se reflexiona sobre la forma de relacionarse. Y finalmente ponen por escrito individualmente dicha manera de cooperar. | libros de texto o materiales con información (laptop, etc) | |
| 12.Evaluar el cumplimiento de las expectativas del curso y cierre | Expresión de opiniones | El instructor pregunta a los jóvenes si se cumplieron sus expectativas y pide que se expresen sobre lo que cada quien se lleva | Casetera, música | ≈15 min |

TOTAL ≈ 9 h

En los siguientes 2 Apéndices se presenta el contenido del Taller propiamente dicho, a desarrollar por el instructor. En el primero, se presentan los fundamentos teóricos y los ejercicios prácticos del Estrés, tanto escritos como físicos. Las Estrategias de afrontamiento se presentan de la misma manera en el Apéndice 2.

APENDICE 1

Parte I. Estrés

Definición (Valdés, M. 1990)

- Es la tensión necesaria para vivir.
- Es el resultado de la reacción inicial y primitiva de luchar o huir.
- Desde el punto de vista social, es el resultado del estilo de vida moderna.
- Es una reacción de alarma ante el peligro.
- Es un síndrome de adaptación general.
- No es una enfermedad en sí mismo, tampoco es un síndrome ni un síntoma, pero es algo de todo lo anterior
- No es un mal nuevo, siempre ha existido sólo que ahora se han agudizado su presencia y sus consecuencias.
- No es privativo del hombre ni de la mujer
- No es privativo de una determinada ocupación o de un determinado estilo de vida, si bien en algunos casos su aparición es más ostensible.
- No es privativo de una determinada edad: lo sufren los niños y los ancianos, los adolescentes y los adultos por igual, aunque el daño que provoca en cada grupo es diferente.

Formas de adaptación y trastornos del organismo frente al estrés en los sistemas del organismo

Cuando surge el estrés, el cuerpo se protege modificando su funcionamiento

| ORGANO | FASE I | FASE II | FASE III |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Sistema vascular | Aumento de la irrigación muscular, cardíaca y pulmonar. Disminución en piel, mucosas y aparato digestivo | Mejorar la capacidad muscular. Concentrar calor de la sangre donde el organismo más lo necesita | Alteraciones digestivas por falta de riego continuado. Shock |
| Aparato respiratorio | Aumento del volumen respiratorio. Dilatación bronquial. | Facilitar el intercambio sanguíneo, oxigenar el organismo y aumentar la energía. | Cansancio. Trastornos respiratorios. |
| Sangre | Hemoconcentración | Aumentar el intercambio gaseoso con el cerebro principalmente. Facilitar cicatrización. | Trastornos circulatorios y cardíacos por falta de viscosidad sanguínea. |
| Metabolismo | Aumento general. Incremento de temperatura, glucemia. | Mejorar capacidad orgánica general. Mejorar capacidad muscular. | Problemas metabólicos. |
| Aparato digestivo | Descenso del tono o inhibición del peristaltismo en estómago e intestino. | Disminución funcional por ser un sistema menos necesario. | Diarrea o estreñimiento, gastritis y úlceras. |
| Suprarrenales | Estímulos hormonales varios (adrenalina) | Alerta hormonal Mejora funcional (cortisona) | Fracaso hormonal (aldosterona) |
| Glándulas sudoríparas Glándulas salivales | Poco significativa Disminución salivar | Facilitar la huída | Sudor frío Boca seca |
| Ojos | Midriasis | Facilitar la visión | Aumento del tamaño pupilar |
| Genitales | Vasoconstricción | Disminución sanguínea en órgano no necesario | Impotencia y anorgasmia |
| Corazón | Taquicardia Disminución del volumen sanguíneo | Enviar más sangre. Facilitar la circulación | Alteraciones cardíacas. |

Como se ve en el cuadro anterior, el estrés contribuye a agravar las enfermedades en los siguientes sistemas principalmente:

- 1. Cardiovascular-** Elevación de la presión sanguínea; se desencadena una mayor acumulación de grasa en las paredes de las venas; tendencia a la formación de trombos; contribuye al cuadro del infarto y la angina de pecho.
- 2. Digestivo-** Las más frecuentes son las úlceras, colitis ulcerosas, gastritis, vómitos, náuseas, aerofagias y diarreas.
- 3. Sistema inmunológico.-** La acción que ejerce el estrés deprimiendo al sistema inmunológico se refleja negativamente en todo el organismo a través de numerosos fenómenos alérgicos, enfermedades autoinmunitarias.

rias, e incluso, formación de cáncer. La principal razón estriba en que un tipo de células que desempeñan un papel importante en la inmunidad, los linfocitos T, disminuyen en situaciones de tensión.

4. Sistema muscular.- Además, el estrés afecta este sistema produciendo dolor al tensar los músculos. El dolor y su intensidad son fenómenos subjetivos y dependen del umbral de sensibilidad que cada individuo tenga para reconocerlo. El dolor más común producido por el estrés es el de cabeza. Existen tres elementos reconocibles del dolor:

- 1) El sensorial.- es el dolor tal como lo puede producir una herida.
- 2) El afectivo.- se refiere a la interpretación por acrecentamiento artificial o disminución igualmente artificial que el individuo ejerza. Por ejemplo: no comunico el dolor porque soy muy valiente, “yo aguanto”.
- 3) El motivacional: por ejemplo si manifiesto un gran dolor, no me pasarán al frente.

El dolor de cabeza presenta las siguientes características:

1. Inicia sin aviso y en forma tenue y progresa hacia un dolor mayor.
2. Es bilateral, la frente o la zona de la nuca en la que se siente dolor no es una zona aislada, tampoco se irradia hacia los ojos o el resto de la cara como una jaqueca.
3. No es pulsátil. En la jaqueca el enfermo nota el latido cardiaco en las sienes y en la frente. En las tensiones no existe esa sensación.
4. Una opresión o una sensación, como si algo sujetara la cabeza, caracteriza al dolor. Pueden existir zonas dolorosas en la nuca o en el cuero cabelludo.

Factores que generan estrés (Mézerville, G. de. 2004)

- Los cambios. Las actitudes inflexibles, el apego a un sistema de valores estricto, la rutina, el miedo a lo desconocido: cambios de trabajo, de casa, de país, de pareja, etc. pueden provocar estrés cuando se enfrenta una situación en la que el cambio es inevitable. Cuanto mayor sea la salud integral, más fácil resultará afrontarlo.

- El rendimiento (autoestima): Cuando una persona reacciona frente a situaciones que considera desafíos a la propia capacidad, y siente que no tiene recursos para lograrlos.
- La angustia y el miedo: las emociones negativas que se sienten antes de ciertos acontecimientos pueden prolongar o ampliar la excitación (sobre-activación) provocada cuando el acontecimiento ocurre. También preparan para hacer frente a situaciones que nunca ocurren. El estrés psicológico se acumula y afecta negativamente al bienestar físico.
- El aburrimiento: la falta de estímulos o de interés por el trabajo, el desempleo y la jubilación pueden ser causa de depresión, apatía y estrés. La persona que tiene dudas, que siente que nadie la necesita ni la quiere, tiene una imagen deteriorada de sí misma y se siente alienada.
- La aflicción: el fallecimiento de un ser querido, los divorcios y las separaciones pueden tener una repercusión psicológica profunda y prolongada. Si la pena y la angustia no encuentran solución, o quedan reprimidas o no son reconocidas, es posible que causen deterioro físico y mental.
- La falta de comunicación: cuando la persona no habla de sus preocupaciones o problemas con alguien de confianza que lo escuche o ayude.
- La falta de apoyo de familiares o pares: cuando su gente no le presta ayuda, ya sea de tipo psicológico, moral, económico o de cualquier tipo.

Técnicas de autocontrol:

1. Respiración profunda y relajación

Para vivir, el ser humano necesita respirar. Y para vivir en bienestar requiere hacerlo correctamente, es decir, respirando profundamente (respiración diafragmática) (Aznavwrian, P. 2010).

Al nacer respiramos correctamente, y conforme se suscitan situaciones difíciles y problemáticas en la vida, esta capacidad se va haciendo deficiente. De manera que aunque tenemos en nosotros mismos la solución inmediata y asertiva para el manejo del estrés, frecuentemente la olvidamos debido al desuso.

Por lo tanto, aprender a respirar correctamente nos relaja, y por ello es una herramienta básica para el autocontrol del estrés.

La respiración consta básicamente de 4 pasos:

1. Aspirar fuertemente
2. Retener
3. Espirar o exhalar
4. Reposo

Tipos de respiración:

1. Positiva: aspirar, retener el aire, exhalar.
2. Negativa: exhalar, retener sin respirar, aspirar.
3. Neutra: aspirar y exhalar de forma continua.

2- La meditación

Meditar: es la acción de pensar en silencio, de reflexionar, de aplicar con atención el pensamiento en función de un objetivo. (Aznawrian, P. 2010).

Se la ha definido también como la acción que permite que la persona entre en contacto consigo misma para encontrar respuestas a sus interrogantes.

En la actualidad, su práctica está muy difundida debido a la necesidad que tenemos de establecer un equilibrio interno, que nos permita afrontar las situaciones problemáticas cotidianas que se nos presentan.

Por eso, dentro de un programa de autocontrol del estrés, la meditación cobra un significado capital, pues su propósito es desarrollar aquellos potenciales que nos proporcionen resultados objetivos. El desarrollo interior afecta nuestras vidas en el mundo exterior y promueve su transformación al encontrar un equilibrio interno de nuestra personalidad.

Requisitos para la práctica de la meditación:

1. Un espacio específico y aislado de ruidos y distracciones.
2. Un estado de relajación que se logra a través de ejercitar la respiración profunda.
3. Desarrollar la capacidad de enfocar nuestra mente en aquello que deseamos.
4. Una amplia capacidad para concentrarse en la situación que deseamos recrear en nuestra imaginación.

5. Finalmente, es necesario generar la disciplina y la constancia para poner en práctica estas capacidades que han de proporcionarnos bienestar. Así, la consciencia interna toma arraigo más profundo y comienza a crecer.

La aplicación práctica de la meditación se ve reflejada principalmente en el control de hábitos que nos llevan a la falta de armonía y al malestar en general. Así, podremos seleccionar aquellos hábitos que a través del ejercicio de la imaginación, nos conduzcan a readecuar nuestros preceptos y dar una nueva forma a nuestra existencia ampliando los horizontes de la consciencia.

Efectos de la meditación:

- Baja la presión de la sangre y el ritmo cardiaco.
- Ayuda a liberarse de energía que bloquea: tensión, temor, ansiedad, preocupación, culpabilidad, enojo, depresión.
- Reduce la tensión y todos los factores que bloquean, para poder desarrollar nuestro potencial completo.
- Nos ayuda a descubrir el significado más profundo de nuestras experiencias diarias.
- Reduce nuestro bloqueo, que es lo que permite cambiar de manera de ser, logrando mayor consciencia de nosotros mismos.
- Incrementa nuestra atención.
- Nos da paz y podemos servir a los demás.
- Mejora notablemente nuestra salud
- Aprendemos a estar bien con nosotros mismos soltando el ayer, y viviendo el aquí y ahora en mayor consciencia.

Estrés (Práctica)

I. Cuestionarios y ejercicios prácticos que completarán los jóvenes

Objetivos

Los ejercicios que se presentan a continuación, se proponen ayudar a los adolescentes a darse cuenta de qué eventos los afectan o estresan, por qué los estresan, en qué grado y cuál es su nivel de estrés durante el último mes. Asimismo, los inducen a hacer consciencia de qué pensamientos (ideas irracionales, sentimientos de falta de capacidad, etc) presentan para evaluar los hechos que les desencadenan estrés y qué emociones y síntomas presenta su cuerpo cuando se activa. Finalmente, también se les pide reflexionar sobre los estresores más habituales en la adolescencia.

a) Situaciones estresantes, problemáticas y difíciles (Cava, M.J., Musito, G. 2002)

El instructor dice a los jóvenes: todos tenemos que enfrentarnos a situaciones estresantes, problemáticas y difíciles en la vida, porque tienen el potencial de generar en nosotros algún tipo de malestar, desánimo, incomodidad o incluso depresión. En el documento que se les dio se muestran 30 situaciones de este tipo que pueden sucederle a un adolescente. Obsérvalos bien y pon una cruz en aquellas que te afectan más.

1. Discutir con tu mejor amigo.
2. Ser objeto de burlas y humillaciones en la escuela.
3. Discutir con tus padres.
4. Tener un fuerte enfrentamiento con un profesor.
5. Ser rechazado o aislado en el aula.
6. No entender nada de las explicaciones del profesor cuando todos tus compañeros parecen entenderlo.
7. Que te obliguen a seguir estudiando cuando no te sientes nada motivado.
8. Experimentar un gran número de cambios físicos en poco tiempo.
9. Tener un accidente de moto y romperte una pierna.
10. Ser abandonado por tu mejor amigo.
11. Ser traicionado por un amigo.
12. Que enferme gravemente alguien de tu familia.

13. Tener fuertes cambios de humor a lo largo del día.
14. No tener claro quién eres, qué es importante para ti y a qué te quieres dedicar de adulto.
15. No ser elegido nunca por tus compañeros para formar equipos y practicar juegos deportivos.
16. Que tus padres se jubilen.
17. Que tus abuelos comiencen a vivir en tu casa.
18. Que alguno de tus padres comience a trabajar y pase menos tiempo en casa.
19. Que despidan del trabajo a alguno de tus padres.
20. Que tu familia pase a depender del derecho de desempleo.
21. Que tu madre tenga un nuevo hijo.
22. Que muera algún familiar o alguna persona allegada.
23. Que algún miembro de la familia sea detenido o encarcelado.
24. Quedarte embarazada o que quede embarazada tu novia.
25. Ser expulsado de la escuela.
26. Tener que repetir un curso académico.
27. Que tus padres se separen o se divorcien.
28. Que se produzca en tu familia (madre, hermana) un embarazo no deseado.
29. Que existan problemas de alcoholismo o de consumo de drogas en tu familia.
30. Que alguno de tus padres vuelva a contraer matrimonio.

Preguntas para reflexionar sobre las situaciones estresantes:

- ¿Por qué estas situaciones son difíciles?
- ¿Cómo nos afectan?
- ¿Qué consecuencias pueden tener para nosotros?
- ¿Cuáles de estos estresores son más comunes en la adolescencia?

b) Diagnóstico individual del nivel de estrés (Cava, M.J., Musito, G. 2002).

TEST

| Durante el último mes | Nunca | Casi nunca | A veces | A menudo |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------|----------------|-----------------|
| 1. ¿Con qué frecuencia te has sentido triste por algo que haya sucedido inesperadamente? | | | | |
| 2. ¿Con qué frecuencia has sentido que eras incapaz de controlar las cosas más importantes de tu vida? | | | | |
| 3. ¿Con qué frecuencia te has sentido tenso y nervioso? | | | | |
| 4. ¿Con qué frecuencia superaste satisfactoriamente los problemas y dificultades diarios? | | | | |
| 5. ¿Con qué frecuencia sentiste que te estabas enfrentando adecuadamente a los cambios que se producían en tu vida? | | | | |
| 6. ¿Con qué frecuencia te has sentido confiado en tu capacidad para solucionar tus problemas personales? | | | | |
| 7. ¿Con qué frecuencia has sentido que las cosas seguían su ritmo? | | | | |
| 8. ¿Con qué frecuencia has visto que no podías con todas las cosas que debieras? | | | | |
| 9. ¿Con qué frecuencia has podido controlar tu irritación día a día? | | | | |
| 10. ¿Con qué frecuencia has pensado que estabas harto de todo? | | | | |
| 11. ¿Con qué frecuencia te has sentido furioso porque las cosas que te sucedían escapaban a tu control? | | | | |
| 12. ¿Con qué frecuencia te has encontrado pensando en las cosas que todavía tenías que realizar? | | | | |
| 13. ¿Con qué frecuencia has sido capaz de controlar la forma en que distribuyes tu tiempo? | | | | |
| 14. ¿Con qué frecuencia has sentido que las dificultades se te amontonaban sin poder solucionarlas? | | | | |

Preguntas para reflexionar sobre el diagnóstico individual de estrés:

- ¿Les ha sorprendido algo, de forma especial de esta actividad?
- ¿Alguna vez habían pensado que hay muchas formas de interpretar una misma situación?
- ¿Cómo han cambiado sus sentimientos al variar la interpretación de la situación?
- ¿Qué diferentes consecuencias se derivan de percibir una situación como controlable (“yo puedo contribuir a cambiarla”) o como incontrolable y

estable en el tiempo (“siempre será así y no puedo hacer nada para que sea de otra forma”)?

c) Plan personalizado para la reducción y control del estrés (Aznavwrian, P. 2010).

Cada participante debe reflexionar acerca de su nivel de estrés en base al diagnóstico hecho, y proponerse los cambios que requiera. Estos cambios pueden representar un incremento, decremento, eliminación o iniciación de hábitos, estilos de vida, alimentación, relaciones sociales, etc.

Objetivo: mantener dentro de niveles aceptables nuestro estrés la mayor parte del tiempo.

- A. Nivel general del estrés en un año. Respecto de los acontecimientos que puedo controlar para el año siguiente, mi puntuación puede mejorar si yo:
- B. Respecto de mis hábitos, mi puntuación puede mejorar si me propongo:

(El instructor pone un ejemplo primero, para facilitar la comprensión de lo que deben hacer): algo que me estresa mucho es andar siempre de prisa y además llegar tarde. Entonces, me propongo “moderar” o bajarle a la cantidad de horas que veo la televisión por la noche y por lo tanto, acostarme más temprano. “Comenzar” a levantarme más temprano, para tener más tiempo para prepararme y salir más rápido para llegar a tiempo a donde tenga mis actividades.

Cada quién sacará sus conclusiones. Si alguien las quiere compartir con todo el grupo, lo hará.

- Comenzar...
- Moderar...
- Mejorar...
- Eliminar...

II. Ejercicios físicos que realizarán los jóvenes:

Dinámica 1.

Objetivo:

Que el participante identifique en su cuerpo el significado de la tensión y el relajamiento.

Tiempo: 35 minutos

Desarrollo:

Se pide a los participantes que cierren sus ojos y que durante el ejercicio hagan consciencia de cómo se siente su cuerpo (Aznavwrian, P. 2010) y se dan las siguientes instrucciones:

1. Tomen una respiración y tensen su cuerpo lo más posible hasta que se les indique lo contrario. (15 minutos con música).
2. Tomen una respiración y suelten su cuerpo con fuerza (1 minuto)
3. Tomen una respiración y relájense completamente (3 minutos con música) si lo desean se pueden sentar o acostar.
4. Se asignan parejas para procesar la experiencia.
5. Ya establecidas las parejas uno de los participantes hablará de cómo se siente su cuerpo y el otro realizará preguntas para facilitar el proceso, posteriormente se invierten los roles. (10 minutos).

Nota: *Hay que evitar hacer preguntas usando ¿por qué? Pues ese tipo de preguntas lleva a la racionalización y aquí se trata de percibir el estado fisiológico, por lo que podemos utilizar: ¿cuándo? ¿cómo ?*

Ejemplo: Quiero que te des cuenta de qué pasó cuando tensaste el cuerpo.

¿En qué parte de tu cuerpo sentiste más tensión?

APENDICE 2

Parte II. Estrategias de afrontamiento

Definiciones:

El afrontamiento es el “conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales, permanentemente cambiantes, desarrollados para hacer frente a las demandas específicas externas y/o internas, evaluadas como abrumadoras o desbordantes de los propios recursos personales y sociales” (Lazarus y Folkman, 1984). Esta definición considera al afrontamiento como un proceso y no únicamente como un rasgo o estilo de afrontamiento.

Existen muchas estrategias de afrontamiento posibles que puede manejar una persona. El uso de unas u otras depende de la naturaleza del estresor, de la actividad cognitiva de la persona y de las circunstancias en que se produce. Para estos autores, las respuestas de afrontamiento sirven para:

- a) Manipular o alterar el problema en el entorno causante de perturbación (*Afrontamiento dirigido al problema*). Se emplea en las situaciones en que se puede hacer algo constructivo.
- b) Regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (*Afrontamiento dirigido a la emoción*). Se emplea en las situaciones en las que lo único que se puede es la aceptación. (Forsythe y Compas, 1987).

Existe una escala de Modos de afrontamiento (diseñada por Folkman y Lazarus, en 1987) que es un instrumento que evalúa una serie muy completa de pensamientos y acciones que se realizan para manejar una situación estresante, que cubre por lo menos ocho estrategias diferentes (las dos primeras más centradas en la solución del problema, las cinco siguientes en la regulación emocional, mientras que la última se focaliza en ambas áreas):

- 1. Confrontación: intentos de solucionar directamente la situación mediante acciones directas, agresivas o potencialmente arriesgadas.
- 2. Planificación: pensar y desarrollar estrategias para solucionar el problema.

3. Distanciamiento: intentos de apartarse del problema, no pensar en él, o evitar que le afecte a uno.
4. Esfuerzos para controlar los propios sentimientos y respuestas emocionales.
5. Aceptación de responsabilidad: reconocer el papel que uno haya tenido en el origen o mantenimiento del problema.
6. Escape-evitación: empleo de un pensamiento irreal improductivo (p. ej. “Ojalá hubiera desaparecido esta situación”) o de estrategias como comer, beber, usar drogas o tomar medicamentos.
7. Reevaluación positiva: percibir los posibles aspectos positivos que tenga o haya tenido la situación estresante.
8. Búsqueda de apoyo social: acudir a otras personas (amigos, familiares, etc) para buscar ayuda, información o también comprensión y apoyo emocional.

Estas no son las únicas formas de afrontamiento. Existen otras que están vinculadas a estresores específicos o a personas con características especiales.

Otras definiciones:

- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva (ICCB, 1994)
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes. Implica además la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1982).
- Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Losel, Blieneser y Kofler en Brambing et al, 1989).
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superadas o incluso ser transformado por ellas. Las estrategias son parte del proceso evolutivo y deben ser promovidas desde la niñez (Grotberg, 1995).
- La estrategia es resistencia frente a la destrucción, o sea, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, y por otra parte, también es la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanisten-

dael, 1994). Según este autor, además implica enfrentar adecuadamente las dificultades de forma socialmente aceptable.

- El afrontamiento es un proceso interactivo entre las personas y su medio (Rutter, 1992)
- La estrategia de afrontamiento es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Es un proceso dinámico que se entrelaza, porque enlaza el proceso íntimo con el proceso social. Tiene que ver con un adentro y un afuera a la vez. Ser objetivo es ayudar a los individuos y grupos no sólo a enfrentar las adversidades, sino también a beneficiarse de las experiencias. (Gamboa de Vitellesci, 2009)

Recursos de afrontamiento

Existen recursos que protegen a los jóvenes o estrategias para afrontar con mayor eficacia las situaciones problemáticas como son: los recursos personales, sociales e institucionales que fomentan la competencia, promueven el éxito en el desarrollo y reducen la probabilidad de involucrarse en problemas de conducta. Ejemplos de ellos:

1. Una relación familiar armónica, donde existan la expresión del afecto y se dispense la atención necesaria a cada uno de los miembros, a través de una comprensión y comunicación efectiva
2. La existencia de oportunidades donde los jóvenes puedan llevar a cabo experiencias exitosas y excitantes, tanto a nivel estudiantil como laboral.
3. Estilo de vida armónico, donde exista una escala de valores, entretenimientos compartidos con la familia y los amigos, descanso suficiente, práctica de actividades físicas, y una actividad participativa en la comunidad.
4. Estructuras escolares y laborales continentales que despierten inquietudes y desarrollen las habilidades que los jóvenes poseen.

Fuentes para afrontar con mayor eficacia

Para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado, los adolescentes pueden tomar los factores de afrontamiento de cuatro fuentes: “yo tengo” (el apoyo); “yo soy” y “yo estoy” (el desarrollo de la fortaleza intrapsíquica), y “yo puedo” (la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos) (Edith Grothberg, 1997).

YO TENGO: (en relación con el apoyo)

- Personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros y problemas.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender.

YO SOY: (en relación con la fortaleza intrapsíquica)

- Persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

YO ESTOY: (unido a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos).

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

YO PUEDO:

Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan

- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar o actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Cómo fomentarlas

Trabajando:

- Un adecuado comportamiento social.
- Una alta autoestima y seguridad en sí mismo
- La correcta modulación de afectos.
- La capacidad de resistencia en situaciones desafiantes.
- La orientación hacia los recursos sociales.
- El sentido de los valores.
- Las habilidades cognitivas (creatividad y/o ingenio).
- Características del temperamento como la flexibilidad.
- Haber vivido experiencias de autoeficacia, autoconfianza, autoimagen positiva.

- Relaciones emocionales estables con al menos una persona significativa.
- Buena comunicación con los demás.
- Apoyo social fuera de la familia.
- Enfrentamientos constructivos.
- Disfrutar de cada momento.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Clima educacional abierto, contenedor y con límites claros.
- Tener un afrontamiento activo como respuesta a las situaciones o factores estresantes.
- Asignar significación subjetiva y positiva al estrés y al afrontamiento, a la vez que contextualizarlo de acuerdo a las características propias del desarrollo.
- Expresar gratitud y perdonar.

Estrategias de Afrontamiento (Práctica)

I. Cuestionarios y ejercicios prácticos que completarán los jóvenes

PASO1: ANÁLISIS

¿Cuál es el problema?

Soy nuevo/a en el instituto y no conozco a nadie ni tampoco tengo amigos.

¿Cómo te sientes?

Solo/a, aburrido/a y algo triste.

¿Qué causas/motivos pueden explicar esta situación?

Todos mis compañeros se conocen desde hace varios cursos y ya se han formado grupos en la clase. Ningún otro compañero se encuentra en la misma situación que yo. También es posible que sea algo tímida/o.

Concreta en pocas palabras un objetivo.

Mejorar la relación con mis compañeros.

PASO 2: IMAGINACIÓN

- *¿Qué puedes hacer? Piensa en todas las posibles soluciones.*
- *Tratar de contar más cosas sobre mí misma/o.*
- *Preguntar a los demás por sus gustos y aficiones.*
- *Ofrecer mi ayuda a algún compañero que la necesite.*
- *Intentar averiguar si alguna persona tiene intereses parecidos a los mismos.*
- *Conocer más sobre los grupos de clase (qué hacen, qué tienen en común sus miembros, qué diferencia tienen unos grupos de otros, si algunos son más cerrados que otros...)*
- *Meterme directamente en las conversaciones de otros compañeros.*

PASO 3: VALORACIÓN

¿Qué pasaría si...? ¿Cómo me sentiré yo? ¿Cómo se sentirán los demás?

- Contar cosas sobre mí misma/o puede ayudar a que mis compañeros me conozcan más, podría darme la oportunidad de hablar más, pero si estoy continuamente contando cosas personales y además, éstas no resultan interesantes para los demás, puede que me rechacen. Podría ser etiquetada/o de pesada. Esta solución tiene ventajas, pero es necesario no utilizarla en exceso. Además, también debería estar atento/a a cómo reaccionan los demás para comprobar si mantienen o no algún tipo de interés en lo que les estoy contando.
- Conocer más cosas de mis compañeros puede hacer que surjan temas de conversación que nos interesen a ambos. Lógicamente la mejor forma de conocerlos más es preguntando, pero hacer demasiadas preguntas o hacerlas demasiado personales (cuando la relación es todavía superficial), también podría provocar cierto rechazo.
- Ofrecer ayuda a algún compañero que tenga dificultades con alguna materia o realizar trabajos en grupo puede ser una buena manera de conocer mejor a mis compañeros y de que ellos me conozcan más a mí. No obstante, en este caso es necesario que surja la oportunidad de trabajar juntos y esto no depende totalmente de mí.
- Intentar averiguar si hay alguna persona con intereses parecidos a los míos, o conocer más cerca de los grupos que hay en clase, podría ser útil para saber con qué grupo puedo sentirme más cómodo/a y con qué personas es más probable que pueda establecer una conversación agradable.
- Interferir en las conversaciones de otros compañeros, o en “comentarios privados” dentro de un grupo de clase puede ayudarme a conocer más estos grupos, pero también es muy probable que provoque algún tipo de rechazo, sobre todo si participo directamente en conversaciones que son privadas. No obstante, acercarme a grupos que están hablando e intervenir si el tema me parece interesante y si encuentro cierta receptividad, puede ser muy buena manera de acercarme a mis compañeros.

PASO 4: DECISIÓN

*Finalmente, lo que voy a hacer es*_____

Creo que la mejor opción es averiguar más sobre los distintos grupos que hay en clase y sus gustos, puesto que ha pasado poco tiempo desde que me incorporé a este instituto. Puedo conocer más observando y también preguntando, pero sin llegar a “interrogar”. Además sería muy conveniente tratar de aprovechar las distintas oportunidades que surjan para trabajar en clase con otros compañeros, para conversar con ellos y también para participar en conversaciones en grupos.

PASO 5: PLANIFICACIÓN

Mañana mismo voy a_____ (conducta concreta)_____

Puesto que la decisión tomada implica conocer más sobre mis compañeros, aunque sin interrogarles, mañana voy a preguntar a dos de mis compañeros algunas cuestiones relacionadas con sus gustos (por ejemplo, qué tipo de cine les gusta, cuál es la última película que han visto, si les gustan los deportes, qué hacen los fines de semana, etc.). Además, también trataré de contar algo sobre mis propios gustos. Dentro de dos semanas espero conocer más de mis compañeros, y haber participado en algunas conversaciones de grupo.

Seguimiento

Dentro de dos semanas analizaré la situación y el grado en que me he aproximado a mi objetivo.

ACTIVIDAD # 8

“Situación”

8ª. Carmen /Carlos es nueva/o en el instituto, no conoce a nadie y se siente bastante sola/o. El curso comenzó hacia varias semanas y Carlos apenas ha hablado con sus compañeros, más allá del habitual saludo y una que otra frase intrascendente. Todos sus compañeros parecen estar integrados en grupos y aparentemente algo cerrados. A Car-

men/Carlos le gustaría conocer más a sus compañeros pero no sabe muy bien cómo hacerlo.

Esta tarde Carmen/Carlos está en casa pensando cómo cambiar su situación en el instituto y de repente se acuerda del “secreto de los cinco pasos”. Este es el nombre que Carmen/Carlos le pusieron a la “fórmula para resolver problemas” que encontraron una vez en un libro. Carmen/Carlos creen que esta es una buena ocasión para aplicarla:

ACTIVIDAD # 9.

“¿A quién?”

Escribe el nombre de las personas de tu entorno que son más importantes para ti (no más de 7 personas).

Ahora imagina las siguientes situaciones:

1. Has discutido con tu mejor amigo. ¿A quién de ellas se lo contarías?
2. Has tenido un problema con un profesor. ¿A quién se lo contarías?
3. Unos compañeros de clase te han amenazado con pegarte si no les das dinero. ¿A quién de estas personas se lo pedirías?
4. Has discutido con tus padres. ¿A quién se lo contarías?
5. Quieres que alguien te acompañe a comprarte ropa. ¿Quién lo haría?
6. Imagina que alguna de estas personas tiene un problema. ¿Quién crees que te lo contaría?

Existen diferentes tipos de apoyo:

- a. El social: aportaciones de los demás de nuestro entorno: emocional, informativo o material.
- b. El emocional: compartir sentimientos, pensamientos, temores o ilusiones. A fin de cuentas repercute en la autoest
- c. El informacional: consejos e informaciones útiles que podemos recibir de nuestro entorno
- d. El material: ayudas tangibles de tipo material. Ej. Alimentar a tu perro, prestarte un libro, etc.

- e. Apoyo lúdico o de compañía: disponer de otras personas para compartir actividades lúdicas, de diversión y entretenimiento.

ACTIVIDAD #10

“Bombas de relojería”

1. Amenazar: “como no lo hagas en 5 minutos...”
2. Culpar: “si te grito es porque no me haces caso”
3. Ridiculizar: eso es una tontería. No sé cómo puedes preocuparte por tonterías así”
4. Juzgar: “Tu conducta es intolerable. Nunca debiste volver con Carlos”.
5. Sermonear. “Eso te pasa porque no pones atención. Yo en tu lugar”.
6. Insultar: “Eres un estúpido y un egoísta”
7. Ironizar: “No te esfuerces. Tus neuronas no dan para tanto”.
8. Consolar (negando el problema): “Ya se te pasará”.
9. Interrogar: “Pero...¿cuándo? ¿cómo? ¿dónde? ¿ayer? ¿por qué?”
10. Dirigir: “Lo que tienes que hacer es...”

ACTIVIDAD # 11.

“Lo explícito y lo implícito”

¿Qué pasaría si...

- *quisiéramos jugar un partido de futbol y no tuviéramos ningún reglamento (ni relativo a la conducta permitida a un jugador, ni a cuándo se ha marcado un gol, ni tampoco respecto a cuántos jugadores colocamos en cada equipo, cuándo acaba el partido o quién gana el juego ?”.*
- *quisiéramos jugar una partida de ajedrez y no conociéramos las reglas del juego (no supiéramos en qué sentido se mueven las piezas del otro jugador, cuál es la finalidad del juego o qué hay que hacer para ganar ? ”.*
- *viviéramos en una ciudad llena de coches pero sin semáforos ni señales de tráfico (sin ningún tipo de regulación acerca de qué vehículo tiene la preferencia en un cruce, ni ninguna normativa referente a cuándo pueden cruzar la calle los peatones?”.*

ACTIVIDAD # 12

“El ciclo del agua”

Evaluación:

- a) Pedir a cada grupo que entre todos, elaboren un esquema o resumen en el que se incluyan todas las fases del “El ciclo del agua”.
- b) Pedir a cada grupo que entre todos realicen un dibujo que incluya todas las fases de este ciclo.
- c) Repartir a cada grupo varias preguntas sobre todas las fases del ciclo para que los alumnos contesten en grupo a las preguntas.
- d) Realizar varias preguntas sobre este tema para que todos los alumnos las respondan individualmente.

II: Ejercicios físicos que realizarán los jóvenes.

Dinámica 2

Objetivo: Que el participante identifique en su cuerpo el significado de la tensión (estrés) y el relajamiento.

Tiempo: 30 minutos

Desarrollo: *El facilitador da las siguientes instrucciones:*

1. De pie por favor, formen un gran círculo de energía, tomándose de las manos; la mano derecha con la palma hacia abajo y la izquierda hacia arriba (izquierda recibe y derecha da).
2. Cierren sus ojos, respiren y recuerden algún momento en que hayan experimentado una gran tensión. Visualicen ese momento, siéntanlo, percíbanlo.
3. Expresen verbalmente qué sienten, en qué parte de su cuerpo lo sienten, así como las emociones que pasan por su corazón y su mente.
4. Una vez expresado se les pide que respiren de nuevo y que digan qué necesitan, cómo quieren ser tratados y tratarse a sí mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Gloria (2009). "Ciberacoso: Amenaza on line". Revista Quo. Junio de 2009.
- Antonovsky, Aaron. (1979). "Health, stress and coping". Ed. Jossey-bass. San Francisco. 255 p.
- Aznavwrian, Pablo (2010). "Curso: Autocontrol del estrés". Ararat Consulting.
- Bensabat, Soly. (1994). "Stress. Grandes especialistas responden". Ed. Mensajero. 322 p.
- Blackwell handbook of adolescence. (2003) Ed. Adams G., y Beronsky, M. (2003). E.E.U.U. Blackwell Publishing. Blackwell handbooks of developmental psychology. 648 p.
- Brooks, Robert., Goldstein, Sam. (2004). " El poder de la resiliencia ". Ed. Paidós. Barcelona. 346 p.
- Buelga, Sofía., Cava, Ma. Jesús y Musito, Gonzalo (2010). "Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet". Psicothema. Vol. 22 no. 4 pp. 748-789. Universidad de Valencia, España.
- Cárdenas Ramos, Ma. Teresa. (1995). "El Locus de Control de los adolescentes y su percepción de las conductas que sus padres manifiestan hacia ellos". Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Castro Solano, Alejandro; Casullo, Ma. Martina. (2001). "Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos". Interdisciplinaria: Revista de Psicología y ciencias afines. Argentina. Redalyc. <http://redalyc.uaemex.mx/ArtPdf.Red.jsp>
- Cava, Ma. Jesús., Musito, Gonzalo. (2002). "La convivencia en la escuela". Ed. Paidós. Barcelona. 370 p.
- Cava, Ma. Jesús., Musito, Gonzalo (1998) "La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención". Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Contreras Acosta, Evelyn (1997). "Desarrollo humano, trabajo y adolescencia". Ministerio del Trabajo. Costa Rica <http://www.binass.sa.cr/adolescencia/466.html>
- Crespo, María., Labrador, Francisco. (2003) "Estrés". Guías de intervención. Psicología Clínica. Ed. Síntesis. 248 p.
- Dallmann- Jones, Anthony S. (1998). "The Essential Guide to living a stress free life". Wolf Creek Press. Fond du Lac. Wisconsin. 239 p.

- Díaz Guerrero, (1994). "Etnopsicología: scientia Nova. Rogelio Díaz- Guerrero y Angel M. Pacheco Editores. República Dominicana. 354 p.
- Dicaprio, Nicholas, S. (1985). "Teorías de la personalidad". Nueva Editorial Interamericana. México. 556 p.
- Diez-Martinez, Evelyn y Ochoa, Azucena. (2009). "Las aspiraciones ocupacionales en adolescentes mexicanos". Julio-Diciembre. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Volumen VI, num17. www.amapsi.org.
- Domínguez Trejo, Benjamín., Hernández Troncoso, Consuelo., Tam Ham, Laura. (2002). "Manejo y conocimiento del estrés en niños". Plaza y Valdés Editores. México, D.F. 126 p.
- Domínguez Trejo, Benjamín., Valderrama Iturbe, P. et cols. (2002). "Manual para el taller teórico - práctico de manejo del estrés". Plaza y Valdés Editores. México, D.F. 57 p.
- Donas, Solum. (1995). "Marco Epidemiológico y Conceptual de la Salud Integral de Adolescentes". Adolescencia y Juventud. OPS/OMS, marzo, 1995.
- Elkind, D. "Cognitive structure and adolescence experience". *Adolescence* 2. (1967-1968).
- Enrique, Alejandro (2004). "Neuroticismo, extraversión y estilo atribucional en veteranos de guerra: una aproximación desde el estrés postraumático". *Interdisciplinaria*. Año/vol.21, número 002. Argentina. Pag. 213-246.
- Feixas, Guillem., Miró, Ma. Teresa. (1993). "Aproximaciones a la Psicoterapia: una introducción a los tratamientos psicológicos". Ed. Paidós. Barcelona. 416 p.
- Folkman, Susan y Lazarus, Richard (1986). "Estrés y procesos cognitivos". Editorial Martínez Roca. Barcelona. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud. Serie Universidad. 468 p.
- Gamboa de Vitellesci, Susana. "Juego. resiliencia. Resiliencia. juego. Para trabajar con niños, adolescentes y futuros docentes. Ed. Bonum. 2009. Buenos Aires. 191 p.
- Gil Olmos, José. "Los ninis mexicanos". *Proceso*. 3 Feb /2010. Proceso.com.mx.
- Gómez Castro, Cecilia., Palacios Cruz, Lino., De la Peña Olvera, Francisco. (2006). "El ABC del adolescente: desarrollo, sexualidad y salud mental". Información y estrategias para padres, profesores y personal de las instituciones educativas. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. México D.F. 153 p.
- González Cásares, Ana Cecilia. "Los llamados Ninis en México". www.suite101.net. 08/12/10.

- González Forteza, Catalina Francisca. (1992). "Estrés psicosocial y respuestas de enfrentamiento: impacto sobre el estado emocional en adolescentes". Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Gray, Peter O. (2008). "Psicología: una nueva perspectiva". McGraw-Hill Interamericana. 5ª Ed. 654 p.
- Grinder, Robert E. (1975). "Studies in adolescence: a book of readings in adolescent development". Mcmillan. New York. 576 p.
- Grotberg, Edith. (1997). "La resiliencia en acción", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del concepto de Resiliencia en Proyevtos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Horlock, Elizabeth Bergner. (1994). "Psicología de la adolescencia". Ed. Paidós. Edición revisada y ampliada. México. 572 p.
- Horrocks, John E. (1984). "Psicología de la adolescencia". Editorial Trillas. México. 468 p.
- Jiménez, Ana. "Las terapias cognitivas y cognitivo- conductuales: ¿una aproximación científica al tratamiento"? Trabajo elaborado en el marco del GIP (Grupo de Investigación de Psicosis) y presentado en la reunión de mayo de 2004. www.nucep.com/producciones/terapias.htm
- Kaplan, Louise J. (1986). "La adolescencia: el adiós a la infancia". Ed. Paidós. Buenos Aires. Biblioteca de Psicología Profunda. 342 p.
- Kimmel Douglas. C., Weiner Irving B. (1998). "La adolescencia: una transición del desarrollo". Segunda edición. Ed. Española al cuidado de Lourdes Ezpeleta. Barcelona: Ariel. 651 p.
- Kotliarenco, Ma. Angélica., Cáceres, Irma y Fontecilla Marcelo. (1997). "El estado del arte en Resiliencia". Organización Panamericana de la salud. CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer
- Labrador, F. J., Cruzado, J.A., Muñoz, M. (1995). "Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta". Editorial Pirámide. 910 p.
- Loredo-Abdalá Arturo, Perea-Martínez, Arturo, López-Navarrete, Gloria E. "Bulling: acoso escolar. La violencia entre iguales". Acta Pediátrica de México. Vol. 29, no.4. Julio-Agosto 2008.
- McKay, Matthew., Davis, Marta., Fanning, Patrick. (1981). "Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés". Ed. Roca. 239 p.

- Medina-Mora, (2007). "Tendencias del abuso de drogas en México". Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Boletín especial de farmacodependencia. Consejo Nacional contra las adicciones.
- Melillo, Aldo., Suárez Ojeda, Elbio Nestor compiladores (2004). "Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Ed. Paidós. Tramas Sociales # 13. Buenos Aires. 229 p.
- Melillo, Aldo., Suárez Ojeda, Elbio Nestor., Rodríguez, Daniel (compiladores) (2004). "Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida". Ed. Paidós. Tramas Sociales. No. 30. Buenos Aires. 360 p.
- Mézerville, Gaston de. (2004). "Ejes de Salud Mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés". Ed. Trillas. México. 340 p.
- Monjaras Rodríguez, Ma. Teresa. (2009). "Factores involucrados en la capacidad resiliente en menores infractores y alguno de sus hermanos". Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Munist, Mabel. M., Suárez Ojeda, E.N., Krauskopf, Dina., Silver, Tomás José (compiladores). (2007). "Adolescencia y resiliencia". Ed. Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires. 293 p.
- Narro Robles, José (23/08/2010). "Existen siete millones de ninis en México, insiste Narro Robles". Periódico Milenio. Internet. www.milenio.com.
- Nuernberger, Phil. (1998). "La transformación del estrés en energía vital positiva". Ed. Paidós. Barcelona. Cuerpo y Salud # 29. 398 p.
- Olweus, Dan. (1978) "Aggression in the schools: Bullying and whipping boys". Hemisphere, Wahington D.C.
- Oros, Laura Beatriz. (2005). "Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización". Revista de Psicología. Universidad de Chile. Año/Vol. XIV, número 001. Pag. 89-97.
- Papalia, Diane E. y Wendkos O. Sally (1988). "Psicología". McGraw-Hill Interamericana. México. 762 p.
- Papalia, Diane E. y Wendkos O. Sally. (1992). "Desarrollo Humano". McGraw-Hill Interamericana. Bogotá. 4º edición. 692 p.
- Pérez Valencia, Israel. Internet. 4 Septiembre 2010. "Los "ninis", un nuevo fenómeno social en México". MHTML document. Suite101.net. Sección: Educación y formación profesional.

- Porot, Maurice et Seux, Jean, 1964. « Les adolescents parmi nous ». Ed. Flammarion. Paris. Collection “Le vif du sujet”. 218 p.
- Rosa, Jorge la. (1986). “Escala de Locus de Control y autoconcepto: construcción y validación”. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología. UNAM.
- Salmerón Sánchez, (2006). “Aplicación de la técnica de autocontrol a la obesidad utilizando la modificación de hábitos alimenticios y de actividad física”. www.efdeportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 100 – Septiembre.
- Schmitz, Connie.C., Hipp, Earl. (1995). “Cómo enseñar a manejar el estrés”. Ed. Pax. México. 183 p.
- Seiffge-Krenke, Inge. (1995). “Stress, Coping and Relationships in Adolescence”. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey. 289 p.
- Serfaty, Edith Mirta. (1992). “Factores de riesgo en la adolescencia”. Alcmeon 5. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica. www.alcmeon.com.ar
- Suárez de la Cruz, Luz Elena. (2009). “Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes”. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Sundel, Martin (2005). “Modificación de la conducta”. Libros de texto. Ed. Thousand Oaks, California. 380 p.
- UNICEF, México www.unicef.org.mx . El estado de la Infancia. 1997
- Urzúa, F. (1998). “El adolescente y sus conductas de riesgo”. XXX
- Valdés, Manuel., De Flores, Tomás. (1990). “Psicobiología del estrés”. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud 2000. Ed. Martínez Roca. 143 p.
- Vázquez Valverde, C., Crespo López, M. y Ring, J.M.(1991). “Estrategias de afrontamiento. Capítulo 31. www.UCM.es/info/psisalud/carmelo/Publicaciones
- Willard, N.E. (2006). “Cyberbullying and Cyberthreats: responding to the Challenge of online social cruelty, threats and distress. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N.E. (2007). “The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. Journal of adolescent Health 41 (6, Supplement) D)S64-S65
- *Según datos de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI)