



UNAM IZTACALA

# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Un análisis de las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de secundaria"**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A (N)

**Ana Victoria Escalante Hernández**

Directora: Dra. **Aida Ivonne Barrientos Noriega**

Dictaminadores: Dr. **Florencio Miranda Herrera**

Dra. **Rosa Isela Ruiz García**





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**

Agradezco a Dios por su presencia bondadosa en mi vida, la cual me ha permitido concluir este trabajo lleno de retos y aprendizajes.

A mis queridos padres María y Victor por su infinito amor, comprensión, apoyo incondicional y la enseñanza sobre el ser persona en esta vida.

A mi querida hermana Miriam y a su hermosa familia Edgar y Nicté, quienes con su sencillez y alegría me han mostrado su apoyo y cariño incondicional.

A mi querida hermana Vero, quien ha sido mi cómplice de toda la vida y me hecho saber que la hermandad es alegre y sincera y es imprescindible para cada día de mi vida.

A mis amigos que han permanecido incondicionales comprensivos, alegres y con el interés sobre este trabajo.

A Miguel por ser un habitante de mi corazón, estar en mi vida y acompañarme en esta aventura con su lindo amor.

A mi directora de tesis Dra. Ivonne, por confiar en mí y darle vida a este trabajo con su amabilidad y profesionalismo.

Al Dr. Florencio y Dra. Rosa Isela por su compromiso y observaciones valiosas para este trabajo.

A los alumnos de secundaria quienes participaron y son el motivo de este trabajo.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>1. BASES TEÓRICAS DEL ESTRÉS: EL MODELO TRANSACCIONAL</b>	<b>6</b>
1.1 El modelo transaccional del estrés	8
1.2 El Proceso de Valoración Cognitiva.	9
1.2.1 Factores personales de la evaluación	10
1.2.2 Factores situacionales presentes en la valoración	11
1.3 Afrontamiento	12
1.3.1 Variables psicológicas asociadas al afrontamiento	16
1.3.2 Diferencias de género asociadas al afrontamiento	19
<b>2. EL ESTRÉS ACADÉMICO DESDE EL MODELO TRANSACCIONAL</b>	<b>22</b>
2.1 Definición y fuentes de estrés académico	22
2.2 El estrés académico desde el modelo transaccional	24
2.2.1 Valoración de situaciones académicas potencialmente estresantes	25
2.3 Afrontamiento al estrés académico	29
2.3.1 Variables asociadas al afrontamiento del estrés académico	31
2.4 Efectos del estrés académico	34
<b>3. EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA</b>	<b>37</b>
3.1 La transición a la escuela secundaria	38
3.2 Fundamentación de la Escuela Secundaria en México	40
3.3 Elementos psicosociales presentes en la escuela secundaria	42
3.3.1 Elementos motivacionales presentes en el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de escuela secundaria	44
<b>3.4 Estrategias de afrontamiento de los adolescentes de secundaria</b>	<b>46</b>

<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>54</b>
Preguntas de Investigación	55
Objetivos específicos	55
<b>MÉTODO</b>	<b>56</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>61</b>
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>107</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>123</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>136</b>

## INTRODUCCIÓN

Desde el principio de los tiempos han existido peligros y desafíos que ponen a prueba la capacidad de resistencia de las personas. En este sentido los jóvenes de hoy, al igual que los de generaciones anteriores, pueden o no tener la capacidad de hacer frente a las demandas que se les presentan día a día, mostrando una enorme gama de respuestas ante diversas situaciones que podrían afectar su desarrollo (situaciones escolares, familiares, situaciones de pobreza, desigualdad, desempleo y violencia, entre otras). Tales situaciones pueden ser consideradas estresantes y afectar la integridad física o psicológica de las personas, por lo que es necesario promover estrategias de afrontamiento que propicien una buena adaptación y que favorezcan el adecuado desarrollo individual y social.

En el caso de los adolescentes es evidente que éstos hacen frente a numerosas demandas propias de los cambios y transiciones característicos de la adolescencia. Algunos investigadores se han ocupado de indagar qué problemas enfrentan, qué marca la diferencia en la forma en que responden unos y otros, porqué ocurren estas diferencias y el impacto que tienen en el desarrollo de las personas. En este sentido el estrés en adolescentes ha sido estudiado, entre otros investigadores, por Frydenberg y Lewis (2000).

Un tipo particular de estrés es el denominado estrés académico. Barraza y Martin encontraron que si bien acudir a una institución educativa es una actividad cotidiana en la vida del adolescente, ésta puede propiciar situaciones altamente estresantes debido a que el estudiante podría experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, falta de control sobre el ambiente, el cual percibe como una amenaza o riesgo para su integridad física o psicológica (Barraza, 2003; Martin, 2007).

Desde el modelo transaccional que retomaremos en esta tesis, el estrés académico es visto como una relación de la persona con su entorno educativo, dicha relación está mediada por procesos de valoración y afrontamiento (Barraza, 2006).

Considerando los elementos conceptuales del modelo transaccional, en esta tesis se analiza el estrés académico en estudiantes de secundaria. Se reconoce que, ciertamente, esta es una etapa de transición importante en la vida de los seres humanos; que en dicho periodo, las personas son vulnerables a una gran cantidad de situaciones que ponen en riesgo su desarrollo futuro y que no siempre cuentan con el apoyo suficiente para hacer frente a contextos estresantes. En el campo de la investigación, se identificó que, no obstante la relevancia del tema, existen pocas investigaciones encaminadas a profundizar en el estrés académico en estudiantes de secundaria.

Consideramos pertinente identificar las situaciones académicas que los alumnos valoran como estresantes y las estrategias de afrontamiento que emplean ante dichas situaciones, así cómo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para mejorar las estrategias de afrontamiento con que cuentan para hacerles frente.

La tesis está organizada de la siguiente forma: En el primer capítulo se describen los elementos centrales del modelo transaccional para el estudio del estrés. El segundo capítulo presenta una serie de investigaciones sobre estrés académico realizadas en niveles educativos como el bachillerato y la universidad. El capítulo tercero está enfocado al estrés en secundaria e inicia con una descripción de la etapa por la que atraviesan los alumnos durante su estancia en dicho nivel, continua con la descripción de las características del contexto escolar de las secundarias y muestra elementos sobre la problemática que manifiestan los alumnos durante su estancia en la misma. En este capítulo se presentan también algunos estudios sobre estrés académico en alumnos de secundaria.

Con los elementos anteriores, se hace el planteamiento del problema de investigación y posteriormente se describe el método y los resultados del estudio. En la discusión se analizan las aportaciones, alcances y limitaciones del estudio y se plantean algunas líneas para futuras investigaciones.

# 1

## **BASES TEÓRICAS DEL ESTRÉS: EL MODELO TRANSACCIONAL**

El estrés afecta de manera significativa el bienestar físico y psicológico de las personas de diversas edades y contextos (Brannon y Feist, 2001; Caballo y Simon en Oblitas y Becoña, 2000).

El término estrés se utilizó desde el siglo XIV para expresar dureza, tensión, adversidad o aflicción. Posteriormente el concepto fue empleado en diferentes disciplinas. En la biología indica un proceso activo de resistencia, este concepto fue presentado por Claude Bernard quien propuso que los organismos regulan su medio ambiente biológico interno en respuesta a los cambios en el medio ambiente externo, este punto de vista reduccionista se mantuvo hasta mitad del siglo XX. En el año 1932 Walter Cannon consideró al estrés como una perturbación a la homeostasis ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de glucemia, etc; de esta forma sugiere que los eventos pueden provocar la respuesta de lucha/huida en el organismo (Cassidy, 1999).

Años después, en 1936 Hans Selye abordó el estudio del estrés, considerándolo como una respuesta adaptativa del organismo ante las diversas situaciones o estímulos que provocan una respuesta fisiológica no específica frente a los agentes provocadores a los que denominó estresores. En estas situaciones se desencadenan dos síndromes importantes: a) El Síndrome de Adaptación General (GAS), que comprende una fase de alarma, otra de resistencia y la fase de agotamiento; b) El Síndrome de Adaptación Específica (LAG) que consiste en que cualquier demanda interna o externa, provoca una respuesta biológica del organismo idéntica o estereotipada.



Ambos síndromes comprometen la reactividad de al menos tres sistemas: el sistema nervioso, endócrino e inmunológico. A nivel del sistema nervioso central; el hipotálamo estimula la hipófisis y a través de la médula espinal transporta información a través de los nervios que llevan impulsos a los diferentes órganos implicados. A nivel endócrino, la hipófisis secreta diversas hormonas, incluyendo la hormona *adenocorticotropina* (ACTH), que estimula la corteza suprarrenal para que libere *cortisol* que es el principal regulador de la respuesta adaptativa al estrés. A nivel inmunológico, el individuo está sometido a estrés; el sistema nervioso simpático prepara al cuerpo para la acción a través del aumento de la frecuencia respiratoria, la presión arterial, la frecuencia y volumen de las contracciones cardíacas. La actividad constante del sistema simpático puede ser dañina para los órganos del cuerpo, el resultado final sería un estado de sobrecarga evidente en la fase de agotamiento o enfermedad.

Desde la perspectiva de Selye cualquier estímulo puede convertirse en estresor siempre que provoque en el organismo la respuesta inespecífica de reajuste para alcanzar nuevamente la homeostasis (Brannon y Feist 2001). Los trabajos de Selye influyeron notablemente en la difusión y expansión de investigaciones para el estudio del estrés, sin embargo, Selye consideraba al estrés sólo como una serie de respuestas fisiológicas, ignoró los factores psicológicos, incluyendo los componentes y recursos individuales y la interpretación personal de los acontecimientos estresantes.

De la misma forma que Cannon y Selye, en el campo de la medicina Harold Wolff (1953) consideró el estrés como una reacción del organismo ante determinados eventos, destacando la adaptación biológica del organismo a las demandas del medio. Este científico argumentaba que esta adaptación era el resultado de la historia de la persona con anteriores eventos estresantes, su constitución física y su estado nutricional. Planteaba que el estrés en la vida de las personas jugaba un papel importante en el origen de las enfermedades (Schabracq, Winnubst y Cooper, 1996). Los estudios de Cannon sentaron las bases de una interesante línea de investigación que actualmente aporta hallazgos en un campo denominado Psiconeuroinmunología (Kort, 1995; Moscoso, 2009)

## 1.1 El modelo transaccional del estrés

Lazarus y Folkman (1986) avanzaron en la conceptualización psicológica del estrés, agregando que el resultado de enfrentarse a un evento estresante depende tanto de las demandas del medio como de los recursos de cada persona. Estos investigadores plantearon un modelo alternativo denominado *transaccional*, en el que definieron al estrés como una 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. En este sentido, en el estudio del estrés ya no es posible hacer referencia únicamente a las condiciones ambientales, sin tener presentes las características individuales y los procesos de valoración-afrontamiento de cada individuo. Es en este punto en donde se hace más evidente la aportación del modelo Transaccional.

Los estresores en sí mismos no explican el estrés, de hecho no hay estímulos que a priori puedan definirse como promotores de estrés. En el modelo transaccional, se habla entonces de interacciones estresantes, definidas como transacciones o intercambios entre una persona y los particulares contextos ambientales que aquella evalúa como amenazantes. De esta manera, la persona es conceptualizada como un formador activo de sus relaciones con el medio (Omar, 1995).

Para Lazarus y Folkman (1986) el estrés es un proceso en el cual la relación entre el individuo y su medio se define como estresante en términos de una relación dinámica de dos procesos: La valoración cognitiva que cada individuo hace las demandas ambientales y las estrategias de afrontamiento que posee para hacer frente a dichas demandas.

Desde esta perspectiva, en la conceptualización del estrés se pueden señalar diversos componentes de la relación entre el sujeto y su entorno (Trianes, 1999), entre ellos se encuentran:

- La existencia de una demanda del entorno;
- La percepción de esa demanda como amenaza, pérdida o daño por parte de la persona;

- El hecho de que la persona no dispone de recursos suficientes para responder a dicha demanda;
- La experiencia emocional negativa; y
- El peligro de desencadenar procesos estresantes con sus respectivos correlatos físicos, y cognitivos

En el modelo transaccional destacan dos procesos en constante interacción: la valoración y el afrontamiento

## **1.2 El Proceso de Valoración Cognitiva.**

La valoración cognitiva es aquella que realiza una persona para darle significado a los acontecimientos; este significado determinará sus emociones y su comportamiento en diferentes circunstancias. La valoración es el resultado de la historia de interacción del individuo con su medio ambiente físico, mental y social; en dicho proceso se refleja la relación que existe entre los compromisos, creencias, valores y comportamientos individuales y las características del entorno. Lazarus y Folkman reconocieron que las personas utilizan, en principio, dos clases de valoración de la situación: la valoración primaria y la valoración secundaria (Brannon y Feist, 2001).

Durante la evaluación primaria, la persona valora si el acontecimiento le perjudicará en función de que amenace su integridad física y/o psicológica, considera en qué forma le afecta y evalúa la magnitud del riesgo. A través de este proceso la persona establece si el acontecimiento es irrelevante, es decir, no implica riesgo a su integridad; si es benigno adaptativo, es decir, un acontecimiento cuyas consecuencias son positivas y preservan o ayudan a conseguir el estado de bienestar; o bien, si se trata de un acontecimiento que por sus características y las de la persona, puede desencadenar interacciones estresantes, se categoriza como evento estresante ya sea que implique un daño-pérdida, una amenaza o un desafío (Lazarus y Folkman ,1986, en Brannon y Feist, 2001).

De esta forma, después que una persona ha valorado una situación, se forma una idea de la capacidad que posee para controlar o afrontar el peligro, valora la posible eficacia y

viabilidad de sus recursos de afrontamiento y se plantea tres cuestiones en el momento de realizar la valoración secundaria: “¿Con qué opciones cuento?” “¿Qué probabilidad tengo de aplicar la estrategias necesarias para reducir el estrés?” y finalmente “¿Funcionará este procedimiento?”, es decir, el organismo valora la situación en relación con sus propias habilidades y capacidades, estimando qué debe hacer y hasta qué punto dispone de los recursos necesarios para llevarlo a cabo.

Una tercera clase de evaluación, llamada reevaluación, comprende un cambio constante de las evaluaciones primaria y secundaria. La reevaluación se hace en la medida que se dispone de nueva información. La reevaluación puede producirse gracias al efecto de un factor medioambiental, a la experiencia y/o a la capacidad que se genera con dicha experiencia.

En el proceso de la valoración cognitiva en sus distintas variantes intervienen factores que pueden agruparse en dos categorías: Factores personales y Factores situacionales que, una vez que existe una interacción entre unos y otros, explican los diversos efectos de la evaluación.

### **1.2.1 Factores personales de la evaluación**

Entre los factores personales están los compromisos y las creencias. Los compromisos expresan aquello que es importante para la persona; los compromisos intervienen en la evaluación de tres maneras: a) acercando o alejando al individuo de la situación; b) determinando la sensibilidad del sujeto con respecto a las características del evento y c) afectando la vulnerabilidad psicológica de la persona ante la situación.(Lazarus y Folkman 1986).

De igual modo, las creencias juegan un papel importante en el proceso de valoración; son configuraciones cognitivas formadas individualmente o compartidas culturalmente. A través de ellas la persona interpreta y da significado a los acontecimientos de su entorno. Las creencias sobre el control personal tienen una implicación importante en el manejo del estrés; las personas que creen tener control sobre su entorno logran convertir un evento amenazante o estresante en desafiante o en benigno positivo (Barrientos, 1998).

La percepción de las capacidades personales es otro factor importante para determinar si una situación produce o no estrés. Al respecto, el concepto de valoración secundaria (en donde la persona valora sus propias habilidades para afrontar la situación estresante) retoma la teoría de Albert Bandura (1982) sobre la *autoeficacia*, quien propone que una conducta no sólo está determinada por una expectativa de resultados generales (creer que la conducta puede conducir a un resultado deseable), sino también por un sentido de autoeficacia (creer que uno tiene la capacidad de lograr el resultado); es decir, las creencias que tiene una persona acerca de sus propias habilidades para llevar a cabo los comportamientos deseados en distintas situaciones (Phillips, 1993).

### **1.2.2 Factores situacionales presentes en la valoración**

En cuanto a los factores situacionales que afectan la valoración, se encuentran las características formales de la situación como son la novedad o la incertidumbre respecto a la misma. Éstas pueden generar estrés al ser un evento cuya importancia es ambigua para la persona. También existen las características temporales de la situación, como son la inminencia, es decir, el tiempo que transcurre antes de que suceda un evento. Por lo general, entre más inminencia tenga un evento, existe mayor probabilidad de que la evaluación se haga más compleja y que el individuo pueda sufrir una serie de cambios cognitivos al pensar sobre el problema y sus estrategias de afrontamiento. Todo esto se ve acompañado de cambios emocionales al afligirse o reflexionar, mostrar hostilidad, temor o generar sentimientos positivos.

Una persona se puede percibir vulnerable cuando en su evaluación aprecia que carece de recursos ante una situación de cierta importancia personal; estos recursos pueden ser físicos, psicológicos o sociales (Lazarus y Folkman 1986, en Brannon y Feist, 2001).

Las fuentes generadoras de estrés son diversas, pueden ser una demanda ambiental, social o interna. Así mismo, puede ser un evento positivo o negativo. Sin embargo, el grado de reacción de estrés dependerá del tipo de pensamientos evaluativos que tenga la persona. Un evento negativo no siempre ocasionará malestar, éste se origina cuando las demandas impuestas por la situación son valoradas como excedentes a las habilidades para afrontarlas.

### 1.3 Afrontamiento

El proceso complementario a la valoración es el afrontamiento, que es un componente importante en la relación dinámica existente entre la persona y el ambiente. El afrontamiento es entendido como el “cambio constante de los esfuerzos cognitivos y conductuales para responder a las demandas específicas de carácter externo y/o interno que se valoran como elementos que exceden los recursos de una persona” (Brannon y Feist, 2001, pág. 153).

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), las características esenciales que identifican al proceso del afrontamiento son las siguientes:

1. Se trata de un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales.
2. Comprenden conjuntos de actividades adaptativas y cambiantes que implican esfuerzos; no son rasgos o predisposiciones estables.
3. Afrontamiento no es dominio del entorno (éste no siempre se puede dominar). Una estrategia de afrontamiento puede ser eficaz para tolerar, minimizar, aceptar o ignorar determinadas situaciones estresantes y puede no ser eficaz para otras situaciones, o para otras personas, o para la misma persona en otro período de tiempo.

El afrontamiento es un proceso que cambia constantemente a medida que los propios esfuerzos son valorados como recursos que reporten un mayor o menor éxito. Es un patrón de respuesta aprendido frente a las situaciones estresantes y siempre requiere de un esfuerzo orientado a manejar la situación. El afrontamiento puede estar dirigido hacia el problema y/o hacia las emociones derivados de este último o hacia ambos.

#### *a) Afrontamiento al problema:*

En este tipo de afrontamiento la persona manipula una serie de estrategias y situaciones que permiten modificar las características del evento, de tal manera que éste deja de ser un problema y pierde su capacidad de desencadenar interacciones estresantes. En este tipo de afrontamiento se incluirían las estrategias para la resolución de problemas.

El afrontamiento al problema tiene diferentes modalidades, considerando que el problema engloba un objetivo (resolver el problema) y dos procesos analíticos, uno de ellos dirigidos al análisis del entorno y el otro dirigido a análisis del sujeto. El primer proceso analítico tiene por principio evaluar las características de la situación y buscar estrategias encaminadas a modificar las presiones ambientales y los obstáculos; buscar procedimientos y recursos que, de acuerdo a las características de la situación, hagan posible modificar el evento. El segundo consiste en buscar estrategias que propicien cambios motivacionales y cognitivos en la persona, tales como formas de valoración, reducción de las aspiraciones, búsqueda de diferentes tipos de gratificación y desarrollo de nuevas pautas de comportamiento y nuevos aprendizajes (Trianes, 2004).

*b) Afrontamiento para el manejo de emociones:*

Su objetivo es regular la respuesta emocional que se da como consecuencia de las demandas específicas de la situación, para ello la persona pone en juego una gran diversidad de estrategias que puedan agruparse en tres categorías o procesos:

- *Procesos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional* para lo cual el individuo puede utilizar las siguientes estrategias: minimización, evitación, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y extracción de valores positivos de eventos negativos.
- *Procesos dirigidos a aumentar el grado de trastorno emocional*, es decir, potenciar el daño o la amenaza y favorecer que al sentirse más amenazado el sujeto reaccione y enfrente la situación.
- *Procesos que al otorgarle un nuevo significado a la situación* favorecen la reevaluación de la misma, con lo que en muchas ocasiones pierde su carácter amenazante y con ello su capacidad de desencadenar interacciones estresantes.

Dirigir el afrontamiento hacia el problema o hacia las emociones está estrechamente relacionado, ya que forman parte de un mismo proceso y no se pueden considerar por separado. De esta forma, el uso de una estrategia de afrontamiento suele estar relacionado con

la naturaleza del estresor y con las circunstancias en las que se produce; por ejemplo, en aquellas situaciones en las que se pueda hacer algo constructivo se favorece el uso de las estrategias dirigidas a la solución del problema, mientras que en aquellas situaciones en las que no se puede modificar el evento, se opta únicamente por el uso de estrategias dirigidas hacia las emociones. Lazarus y Folkman (1986) propusieron ocho estrategias de afrontamiento:

1. *Confrontación*: Constituyen los esfuerzos de un sujeto para alterar la situación. Indica también cierto grado de hostilidad y riesgo para él. Se da en la fase de afrontamiento.
2. *Planificación*: Apunta hacia la búsqueda y organización de los recursos para solucionar el problema. Se da durante la evaluación de la situación (evaluación secundaria).
3. *Aceptación de la responsabilidad*: Indica el reconocimiento del papel que juega el propio sujeto en el origen y/o mantenimiento del problema. Es lo que comúnmente se señala como “hacerse cargo”.
4. *Distanciamiento*: Implica los esfuerzos que realiza el joven por apartarse o alejarse del problema, evitando que éste le afecte al sujeto.
5. *Autocontrol*: Se considera un modo de afrontamiento activo en tanto indica los intentos que el sujeto hace por regular y controlar sus propios sentimientos, acciones y respuestas emocionales.
6. *Re evaluación positiva*: Supone percibir los posibles aspectos positivos que tiene una situación estresante.
7. *Escape o evitación*: A nivel conductual implica el empleo de estrategias tales como beber, fumar, consumir drogas, comer en exceso, tomar medicamentos o dormir más de lo habitual. También puede ocurrir la evitación cognitiva a través de pensamientos irrealistas o improductivos. En general, apunta a desconocer el problema.
8. *Búsqueda de apoyo social*: Supone los esfuerzos realizados para solucionar el problema acudiendo a la ayuda de terceros con el fin de buscar consejo, asesoramiento, asistencia, información o comprensión y apoyo moral.

Las dos primeras estrategias estarían *centradas en el problema* (en tanto resultan más instrumentales ya que modifican el problema haciéndolo menos estresante); las cinco



siguientes están *centradas en la emoción* (ya que apuntan a la regulación de la emoción) y la última estrategia se focaliza en *ambas áreas*.

Frydenberg y Lewis (1996) en el estudio psicológico sobre las Estrategias de afrontamiento, señalan que de acuerdo a la exploración de dieciocho estrategias de afrontamiento evaluadas por su Escala de Afrontamiento para Adolescentes, éstas se clasifican en:

*a) Dirigidas a la resolución de problemas*

- 1- Buscar diversiones relajantes (Dr), describe actividades como: oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, etc.
- 2- Esforzarse y tener éxito (Es), supone compromiso, ambición y dedicación para estar mejor.
- 3- Distracción física (Fi), elementos que se refieren a hacer deporte, mantenerse en forma, etc.
- 4- Fijarse en lo positivo (Po), busca el aspecto positivo de la situación y la percepción de considerarse afortunado.
- 5- Concentrarse en resolver el problema (Rp), acciones dirigidas a analizar los diferentes puntos de vista de la situación.

*b) Afrontamiento en relación con los demás*

- 1- Buscar apoyo espiritual (Ae), supone recurrir a la ayuda de un ser superior para solucionar los conflictos. Emplean la oración y la creencia en la ayuda de un líder espiritual.
- 2- Buscar ayuda profesional (Ap), consiste en buscar la opinión de profesionales, como maestros, terapeutas o a una persona competente.
- 3- Invertir en amigos íntimos (Ai), se refiere a la búsqueda de relaciones personales íntimas.
- 4- Buscar apoyo social (As), es la estrategia de compartir los problemas con otros y buscar apoyo para su resolución.
- 5- Buscar pertenencia (Pe), implica preocupación e interés por sus relaciones con los demás y por lo que los otros piensan.

- 6- Acción social (So), supone dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda a través de grupos.

c) *Afrontamiento improductivo*

- 1- Autoinculparse (Cu), ciertos sujetos se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tienen.
- 2- Hacerse ilusiones (Hi), estrategia expresada por elementos basados en la esperanza y en la anticipación de una salida positiva.
- 3- Ignorar el problema (Ip), rechazar conscientemente la existencia del problema.
- 4- Falta de afrontamiento (Na), incapacidad personal para tratar el problema y desarrollo de síntomas psicósomáticos
- 5- Preocuparse (Pr), indica preocupación por el futuro y la felicidad futura.
- 6- Reservarlo para sí (Re), expresa que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas
- 7- Reducción de la Tensión (Rt), utilización de elementos que reflejan un intento de sentirse mejor y relajar la tensión (Fumar, beber, drogarse).

Las estrategias de afrontamiento pueden ser muy variadas, incluso en una misma situación pueden utilizarse con éxito diferentes formas de afrontamiento, por lo que puede haber muchas estrategias adecuadas. Por eso, el que unas personas utilicen un tipo de estrategias de afrontamiento y otras no, no quiere decir que una persona actúe mejor que otra, solamente intentan controlar la situación de manera distinta, probablemente porque sus recursos y habilidades son también diferentes.

### **1.3.1 Variables psicológicas asociadas al afrontamiento**

Aunque ya se ha descrito qué es el afrontamiento, sus tipos y las estrategias específicas, al ser un proceso de interacción de esfuerzos cognitivos y conductuales para responder a determinadas demandas, están presentes otras variables psicológicas que pueden ejercer influencia sobre el afrontamiento al estrés.

En este sentido, un factor que puede afectar la capacidad de una persona para afrontar situaciones vitales estresantes es la sensación de control personal o *locus* de control, que se entiende como la creencia del sujeto respecto del control de sí mismo, su entorno y las consecuencias de su conducta, es decir, la tendencia a creer que uno mismo influye en los acontecimientos y en los resultados de sus acciones. Los resultados están determinados por la capacidad y el esfuerzo personal (*locus* de control interno) o por el destino, casualidad y otras fuerzas (*locus* de control externo). Las personas que sienten que tienen un control personal sobre los acontecimientos de sus vidas tienen una mayor capacidad de afrontar el estrés que aquellas personas que sienten que sus vidas están determinadas por fuerzas externas. Cozarelli (1993, en Fantin, Florentino y Correche , 2005), sugiere que una elevada sensación de control personal en situaciones de afrontamiento ejerce más esfuerzos, las personas buscan más o hacen mejor uso del apoyo social, tienen un mayor repertorio de recursos de afrontamiento a su disposición y utilizan estrategias de afrontamiento efectivas.

Así mismo, Lazarus y Folkman (1986) consideran que la capacidad de una persona para afrontar una situación depende de numerosos factores, dos de ellos son la *salud* y la *energía*; que están relacionados con las condiciones físicas-biológicas con las que cuenta una persona para hacer frente a la situación. Otro factor es la *creencia positiva* (autoeficacia) para soportar el estrés y así tener la capacidad de resolver problemas. Otra fuente de resistencia al estrés son las *habilidades sociales*, es decir, la confianza que tiene la persona para generar la colaboración de otras personas. Relacionado con las habilidades sociales se encuentra *el apoyo social* o la sensación de aceptación, afecto o valoración por parte de otras personas.

El *apoyo social* hace referencia a diversos materiales y soportes emocionales que recibe una persona por parte de otras; puede medirse en términos de estructura o de la función de las relaciones sociales (familiares, amigos o profesionales de la salud). El apoyo estructural incluye diversas relaciones sociales y las interconexiones que existen entre dichas relaciones. El apoyo funcional incluye soporte emocional, información o consejo, compañía, así como ayuda económica o material. Aunque el apoyo social puede consistir tanto en ayuda percibida, como en ayuda recibida, los efectos del apoyo social percibido, sobre todo emocional (sentirse

querido, valorado y estimado por otros), parecen ser más significativos que los del apoyo social recibido (Lazarus y Folkman, 1986).

Se plantea que los efectos positivos del apoyo social en el estrés pueden explicarse por dos mecanismos. El primero que corresponde con el Modelo interactivo o de "buffer", considera que el apoyo social tiene efectos directos y amortiguadores del estrés, ya que permite prevenirlo y moderarlo (Cassidy, 1999). Otro mecanismo que ofrece mayor sutileza explicativa podría encontrarse a partir del Modelo de la Especificidad, que considera que estresores particulares generan demandas de afrontamiento particulares y que el apoyo sólo será efectivo si es capaz de satisfacer esas demandas (Schwarzer y Leppin, 1981, en Gonzales, 2007).

Continuando con la exploración de las variables psicológicas que pueden afectar el afrontamiento, los patrones de conducta suelen ser relevantes. El patrón de conducta Tipo A parece jugar un rol preponderante. De acuerdo a Friedman y Rosenman (1959, en Omar, 1999) es un patrón comportamental caracterizado por un elevado sentido de urgencia del tiempo y por alto grado de hostilidad fácilmente activado, también es descrito como compulsivamente competitivo, siempre apurado. Los sujetos con conducta Tipo A se perciben como grandes trabajadores, competitivos, intolerantes y fácilmente irritables por la acción de los otros. Ellos parecen confiar más en su propia fuerza que estar dispuestos a trabajar cooperativamente, este tipo de conducta parece tener cierta predisposición en la aparición de afecciones cardiacas. Por el contrario los sujetos con conducta Tipo B encontramos sujetos relajados y abiertos a las emociones, tanto positivas como negativas. Hay una mayor participación en los mecanismos de adaptación o respuesta al estrés.

Las personas que muestran patrones de conducta tipo A o tipo B, emplean diferentes estrategias de afrontamiento. Los sujetos con conducta tipo A tienen una necesidad de adquirir información relacionada con las tareas que involucran competencia, conduciéndolos a realizar acciones directas para resolver los problemas. Los sujetos con conducta Tipo B tienden a negar su estrés y a proyectar sus propios sentimientos de tensión y ansiedad sobre los otros.

Lo que define el patrón de conducta tipo A es su peculiar estilo de afrontamiento, basado en el uso abusivo de estrategias activas, junto con la presencia de respuestas emocionales de hostilidad y apresuramiento. Los efectos positivos que obtendría el Tipo A de su interacción con el estrés se centrarán en conseguir reconocimiento social, obtención de bienes materiales, alta autoestima y una sensación de abundante energía fisiológica para enfrentarse a cualquier problema (como consecuencia de exceso de producción de norepinefrina). Por el contrario, los efectos negativos serán también amplios, afectando a corto y medio plazo a la actividad cognitiva, conductual y fisiológica; a largo plazo pueden estar asociados con episodios coronarios (Fernández, 2009).

### **1.3.2 Diferencias de género asociadas al afrontamiento**

Tomando en cuenta otro tipo de variables en el estudio del desarrollo de estrategias de afrontamiento, el género parece ser de las más estudiadas. En este sentido, existen evidencias de que las mujeres generalmente manifiestan más síntomas de enfermedad y respuestas de afrontamiento conductual que los hombres, mientras que las respuestas de afrontamiento cognitivo son utilizadas con similar frecuencia tanto por hombres como por mujeres.

Igualmente se ha señalado que las mujeres usualmente recurren en mayor medida que los hombres al apoyo social y que están más orientadas a usar estrategias de búsqueda de apoyo emocional (Hart, 1988, en Omar, 1995). Esto implicaría que las mujeres estarían más dispuestas a comunicar sus sentimientos, lo que podría considerarse en sí mismo un estilo de afrontamiento o una consecuencia de experiencias en socialización vinculadas con el sexo.

Frydenberg y Lewis (2000) han realizado estudios sobre género y estrategias de afrontamiento, encontrando patrones diferenciales entre formas de manejar el estrés de niños y niñas como resultado de la presunción de que, por ser diferentemente socializados, responden de manera distinta a los problemas. Las niñas buscan más apoyo social, recurren a los pensamientos positivos y están más inclinadas que los varones a emplear estrategias vinculadas con la esperanza de obtener los mejores resultados.

Omar (1995) realizó un estudio cuyo objetivo fue evaluar el nivel de estrés general en hombres y mujeres jóvenes y clarificar las interrelaciones entre estrategias de afrontamiento y diferencias debidas al sexo. Trabajó con 232 sujetos (135 hombres y 97 mujeres) con un promedio de edad 25.5 años, desempleados. Como instrumento de exploración de estrategias de afrontamiento empleó el Listado de Estrategias de Afrontamiento de Lazarus. Los estilos de afrontamiento explorados fueron búsqueda de apoyo social y solución activa del problema o conductas de evitación. En las mujeres se observaron estrategias de afrontamiento definidas tales como: afrontamiento social, asertivo y razonado, afrontamiento precario e inseguro y afrontamiento pasivo. Para los hombres se encontraron cuatro formas diferentes de afrontamiento al estrés: afrontamiento social, afrontamiento no efectivo, afrontamiento activo o de enfrentamiento al problema y afrontamiento ineficaz.

De acuerdo a lo anterior, se tiene presente que el estudio del estrés es un fenómeno complejo, cuya comprensión implica necesariamente la consideración de diversas variables o dimensiones interrelacionadas. A este grupo de variables cabe añadir las repercusiones o consecuencias del estrés en la salud, el bienestar y el funcionamiento del sujeto.

En dichas repercusiones o consecuencias está implicada una gama amplia de variables fisiológicas, psicológicas y sociales. Estas pueden provocar cambios a corto plazo; que generalmente son inmediatos a la experiencia de estrés y, consecuencias a largo plazo; que son más duraderas y no tan inmediatas. De esta forma, están los cambios que van desde sutiles cambios en la tasa cardíaca, en la tensión arterial o en los niveles de ciertas hormonas en la sangre. Daños crónicos o transitorios en el estado de la salud física: trastornos cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios, dermatológicos, endocrinos, desarrollo de migrañas, incremento en el consumo de café, tabaco, alcohol o fármacos (Muñoz, 1999).

Como ya se ha señalado, la perspectiva transaccional del estrés pone énfasis en la forma de percibir y evaluar la situación por parte de la persona. Las potenciales fuentes o desencadenantes del estrés producen experiencias de estrés en la medida en que la persona se hace cargo de ello o los percibe como una amenaza o situación con potenciales consecuencias negativas, esto mediado por los factores personales de cada persona. En éste sentido, dicha

perspectiva permite conceptualizar el estrés como un concepto multidimensional, dinámico y que tiene como propósito establecer el equilibrio homeostático, mejorando la adaptación individual al medio. En la presente tesis, se considera pertinente la aplicación de este modelo para el análisis del estrés que presentan los alumnos de una institución educativa.

## **EL ESTRÉS ACADÉMICO DESDE EL MODELO TRANSACCIONAL**

Como se detalló en el capítulo anterior, se han generado una serie de perspectivas teóricas respecto al estrés, éstas, han estimulado el interés sobre el área en diferentes ámbitos de aplicación, sobre todo cuando se considera que actualmente el estrés se presenta cada vez en mayor número de personas en diferentes esferas de la vida (Brannon y Feist, 2001; Caballo y Simon, en Oblitas y Becoña, 2000).

En este sentido, en el proceso de enseñanza aprendizaje la presencia de estrés en los estudiantes de todos los niveles y edades es una realidad que acontece en las diferentes instituciones académicas (Ranjita y Castillo, 2004, en, Román, Ortiz y Hernández ,2008). En los siguientes párrafos se describe el estrés académico desde la perspectiva del modelo transaccional.

### **2.1 Definición y fuentes de estrés académico**

El estrés académico se define como aquel que padecen los alumnos ante situaciones o estímulos relacionados con las actividades desarrolladas en el ámbito escolar en sus distintos espacios (aula, áreas recreativas, etc.). En otras palabras, el estrés académico es aquel que tiene como fuente principal las actividades, tareas y relaciones propias del ambiente que caracteriza a la institución educativa a la que asisten los alumnos (Orlandini, 1999, en Barraza, 2005).

Tomando en cuenta que uno de los sistemas donde el ser humano se encuentra inmerso por períodos prolongados es el de las instituciones educativas, y que en éste desarrolla diversas actividades y relaciones desde el inicio de la escolarización y durante su posterior desarrollo, sin olvidar el tránsito de un nivel educativo a otro; es necesario considerar que muchas de las actividades y relaciones pueden ser valoradas por los estudiantes como eventos estresantes



(Barraza, 2006). En este sentido, puede decirse que con frecuencia los estudiantes se enfrentan a exigencias, desafíos y retos que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Cuando el alumno no cuenta con los recursos necesarios, tal situación puede provocar que experimenten agotamiento, poco interés respecto al estudio y que generen una autocrítica constante (Caballero, Abello y Palacios, 2007).

Barraza (2005) menciona que el estrés académico es aquel que padecen los alumnos en relación a las exigencias que derivan de su desempeño en el ámbito escolar. Barraza destaca que entre las exigencias potencialmente estresantes del sistema escolar están: la búsqueda, el análisis y la organización de la información, la comunicación de ideas, la planificación de las actividades, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la exigencia derivada de los exámenes, que por sí mismos ya pueden ser una gran fuente de estrés. Estas exigencias no afrontadas adecuadamente, pueden provocar un impacto negativo en el desempeño escolar de los alumnos. Por otra parte, es necesario considerar que cada una de las asignaturas implican distintos grados de complejidad y demanda, lo que significa que en algunas ocasiones el alumno se siente más exigido en términos de la actualización de los recursos personales (cognitivos, afectivos y psicosociales) que requiere para el enfrentamiento eficaz y la culminación de la tarea a desempeñar.

Así entonces, en el contexto escolar los estudiantes no sólo asumen situaciones y compromisos derivados de su rol de alumno en los procesos de aprendizaje, sino que al mismo tiempo, cuando no cuentan con recursos para atenderlos, también están ante situaciones potencialmente estresantes. Si las evaluaciones que hace el alumno de la relación entre sus capacidades y las exigencias de la situación de aprendizaje son negativas, puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el ambiente, el cual percibe como una amenaza o riesgo para su integridad física o psicológica (Barraza, 2003; Martin, 2007).

En las investigaciones sobre el tema, se han identificado un número de estresores comunes al ambiente escolar, por ejemplo: conflictos con los maestros, con compañeros de clase, fallar en un examen, indicios de fracaso escolar, recibir llamadas de atención en el salón de clase, falta de interés de los padres en los logros de los hijos, trastornos de aprendizaje, no ser capaz de completar las tareas escolares, presiones de los padres para lograr un objetivo, bromas de los

compañeros derivadas del uso de anteojos, de tratamiento de ortodoncia o por obesidad, entre otros. También se puede hablar de aquellos alumnos que, buscando la excelencia académica, reportan sentirse constantemente presionados por “ser el mejor” y cuando esto no se logra, experimentan una sensación de fracaso (Phillips, 1993).

Existen también otro tipo de estresores presentes en la vida escolar, denominados estresores ambientales, entre ellos destacan: las condiciones físicas del aula y las interacciones sociales durante la dinámica de las horas-clase. En el caso de las condiciones físicas, se pueden mencionar los siguientes estresores: situación de hacinamiento, tipo de mobiliario, la temperatura e iluminación, las condiciones para realizar discusiones sobre un tema, ver una película o realizar lecturas para las cuáles el mobiliario y su disposición no es el adecuado; por el lado de las interacciones resaltan las siguientes fuentes de estrés: la forma en que el profesor se relaciona con los alumnos, la administración de la disciplina o bien la inadecuada implementación y conducción de las estrategias didácticas durante la clase, el tener que realizar los trabajos (que en ocasiones son repetitivos, tediosos y sin sentido) y la interacción con iguales.

El estrés académico afecta diversas áreas del desarrollo personal, entre ellas: la salud, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales (Polo, Hernández y Poza, 1996; Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003;).

## **2.2 El estrés académico desde el modelo transaccional**

En sus inicios, el estudio del estrés académico tomó como referencia los modelos que lo conceptualizan como una serie de respuestas físicas y biológicas ante ciertos estímulos medioambientales tanto físicos como psicológicos, que provocan una perturbación en el organismo. Es decir una teoría que parte del modelo estímulo-respuesta.

No obstante, retomando el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), se considera que la conceptualización del estrés radica en entenderlo “no como un estímulo ambiental, una característica personal o una respuesta, sino la relación entre las demandas del ambiente y la

capacidad para afrontarlos sin un costo destructivo o innecesario” (Coine y Holroyd, 1982, en Rice, 1999, pág. 108).

Barraza (2006) recupera el planteamiento anterior y, al relacionarlo con algunos postulados de la Teoría General de Sistemas, menciona que el estrés académico es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: “Primero: el alumno se ve sometido en contextos escolares a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores. Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante), que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico” (Barraza, 2006, p. 126).

En la descripción de este autor sobre el estrés académico, se hace presente la valoración que realiza el estudiante de las situaciones académicas potencialmente estresantes, una vez que realiza una valoración negativa del evento, se encuentra en un estado de vulnerabilidad y busca emprender estrategias de afrontamiento.

### **2.2.1 Valoración de situaciones académicas potencialmente estresantes**

Algunos investigadores plantean que dentro del ambiente académico existen situaciones valoradas como potencialmente estresantes. En este sentido, Polo, Hernández y Poza (1996), realizaron una investigación con 64 alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Encontraron que las situaciones más estresantes relacionadas con el ámbito académico son: la realización de exámenes, la sobrecarga académica y la falta de tiempos para realizar dichas tareas, los trabajos en equipo y la competitividad entre los compañeros. García (2001), encontró además que el tipo de tarea de estudio, los conflictos interpersonales, y la falta de destrezas y habilidades constituyen otras fuentes de estrés para los estudiantes.

En otra investigación, Lawson y Fuehrer (1989 en Muñoz, 2003) pidieron a 20 estudiantes de primer curso de la universidad que indicaran cuáles eran los principales estresores que habían

encontrado en su incorporación al nivel superior. Estos hicieron referencia a la novedad de la enseñanza (nuevas materias, profesores y sistemas); nuevas responsabilidades (preparación y realización de exámenes y ejercicios escritos, sobrecarga de trabajo y menos tiempo libre); poca claridad en el trabajo del curso y en las tutorías; inseguridad acerca del propio rendimiento académico y de la capacidad para acabar la carrera.

En búsqueda de variables asociadas al estrés académico, Romero (2008) exploró la relación de género con la incidencia del estrés académico y sus efectos. Trabajó con una muestra de 258 estudiantes: 228 mujeres y 30 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo 21 años la edad promedio. Encontró que las mujeres de la muestra se manifestaron significativamente más amenazadas por situaciones directamente vinculadas a la evaluación, por ejemplo, los exámenes o las intervenciones en público, y por las deficiencias metodológicas del profesorado, dimensión de carácter incontrolable. Mientras que los hombres aludían a situaciones intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje, por ejemplo, la carencia de valor de los contenidos y la imposibilidad de tomar de decisiones respecto del propio trabajo académico.

Barraza (2006) menciona que a nivel institucional existen demandas que el alumno puede encontrar amenazantes o desbordantes de sus recursos, como el respeto de un horario y del calendario escolar, integrarse a la organización institucional (bimestres, año, turno matutino o vespertino), las prácticas curriculares y los periodos de evaluación. A nivel de aula se pueden encontrar demandas o exigencias relacionadas con el docente; su personalidad, la forma en la que enseña, estrategias de evaluación o con el propio grupo de compañeros (rituales, normas de conducta, competencia, etc.).

Estas demandas tienen impacto en el alumno, quien realiza el proceso de valoración de la situación, la valoración puede tener dos resultados: a) cuando el alumno considera que puede manejar o enfrentar, con los recursos con los que cuenta, la demanda derivada de los acontecimientos o prácticas que se plantean, se mantiene una relación de equilibrio sistémico con el entorno y la experiencia no le resulta amenazadora; b) cuando los acontecimientos o prácticas que se plantean como demandas, no pueden ser enfrentados con los recursos con los

que se dispone, la situación suele ser valorada como amenaza, pérdida o simplemente se asocia a emociones negativas y sobreviene el desequilibrio sistémico.

Para que el estudiante conceptualice una situación como amenazante o desbordante de sus recursos, es necesario tomar en cuenta la conjunción de las condiciones ambientales y las propiedades y recursos de cada persona. De esta forma, la persona y el ambiente interactúan, pero es la persona quien evalúa si la situación afecta su bienestar.

En general, se ha descubierto que los estudiantes tienden a valorar como amenaza un evento nuevo o diferente y experimentan emociones negativas, esto conlleva a que realicen acciones poco productivas. Es común que los alumnos valoren como irreales sus propios recursos de afrontamiento, es decir, el conflicto se centra en hacer frente a sí mismos (Phillips, 1993).

La situación estresante se manifiesta en la persona a través de una serie de indicadores físicos, fisiológicos, psicológicos y conductuales. Entre los indicadores físicos se encuentran: morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, etc. Respecto a los indicadores fisiológicos cabe incluir cambios en la tasa cardiaca, en la tensión arterial, en los niveles de ciertas hormonas en la sangre como la adrenalina (epinefrina), noradrenalina (norepinefrina) y cortisol. Así también en el sistema inmunológico, existe una disminución de los linfocitos T y B y del interferon. Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales, por ejemplo, inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc. Entre los indicadores conductuales está: discutir, aislamiento de los demás, ausentismo de las clases, aumento o reducción de consumo de alimentos (Barraza, 2006; Muñoz, 2003).

Una misma situación académica puede ser valorada de forma diferente por distintas personas. En consecuencia, sus efectos a corto y largo plazo también varían, esto, debido a diversos factores que modulan la relación entre las situaciones estresantes, la valoración y los efectos del estrés académico, Muñoz (2003) sistematizó estas variables en cuatro categorías: moderadores biológicos (sexo, edad), moderadores psicosociales (apoyo social, patrón de conducta, rasgo de ansiedad, conducta tipo A, locus de control), moderadores psicoeducativos

(historia y autoconcepto académico, tipo de estudios, curso) y moderadores socioeconómicos (disfrute de becas, lugar de residencia, ingresos familiares).

En resumen, el estrés académico apuntaría a aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos. Cabría considerar entonces la valoración que realiza del entorno educativo como amenaza o como reto, ante lo cual puede responder adecuadamente o no tener los recursos necesarios. A estas valoraciones se asocian algunas emociones anticipatorias como: preocupación, ansiedad, confianza, esperanza; y valoraciones de resultado como: ira, tristeza, satisfacción, alivio, entre otras (Muñoz, 2003).

Las interacciones estresantes que se presentan durante el estrés académico se sintetizan en la figura 1:

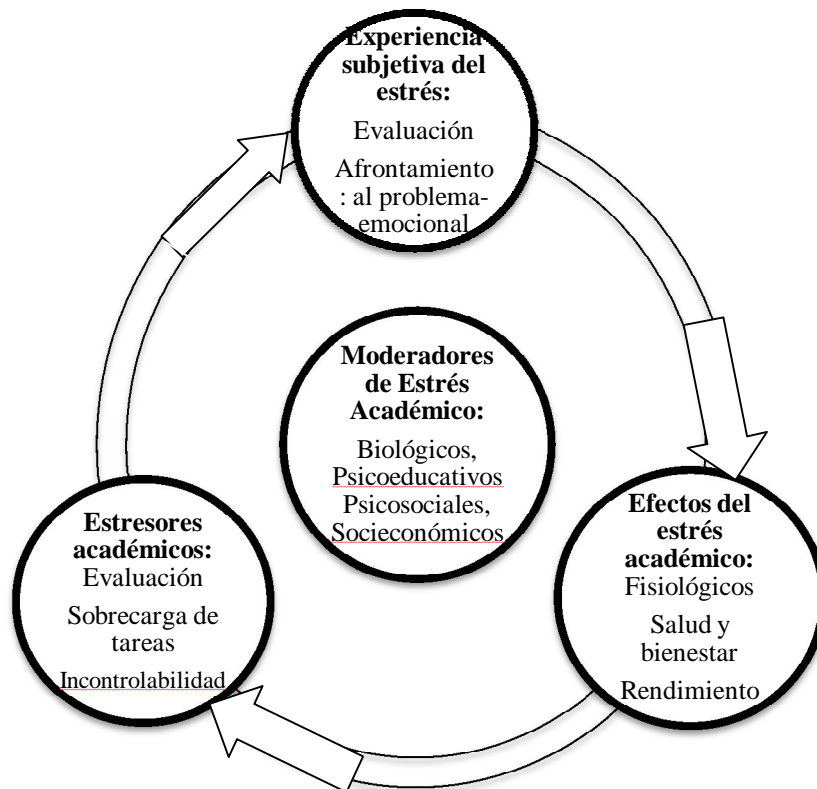


Figura 1. Representación de las variables que interaccionan en el estrés académico.

Analizando el estrés académico en educación superior, en una investigación realizada por Bedoya, Perea y Ormeño (2006), se encontraron importantes hallazgos. El estudio se hizo con la finalidad de evaluar los niveles de estrés, las situaciones generadoras del mismo, así como sus manifestaciones físicas, psicológicas y comportamentales en alumnos universitarios. Los investigadores trabajaron con 118 alumnos del tercero y cuarto año de la Universidad Peruana de la carrera de Estomatología, a quienes aplicaron un cuestionario realizado por los propios autores, éste se aplicó en una sola sesión en las aulas de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que el 96,6% de los alumnos reconocieron la presencia de estrés académico; los alumnos de tercer año presentaron los niveles más altos; las mujeres presentaron niveles más bajos de estrés en relación a los varones. Las situaciones mayormente generadoras de estrés fueron: tiempo para cumplir con las actividades, sobrecarga de tareas, trabajos de cursos y responsabilidad por cumplir obligaciones académicas. Las manifestaciones físicas, psicológicas y comportamentales se presentaron con mayor intensidad en los hombres; las psicológicas tuvieron mayor presencia e intensidad en ambos sexos y años de estudios. Finalmente se encontró que el nivel de estrés académico se relacionó positivamente con todas las situaciones generadoras y con las manifestaciones físicas y psicológicas.

### **2.3 Afrontamiento al estrés académico**

El proceso complementario a la valoración es el afrontamiento. En este orden de ideas, en las investigaciones sobre estrés académico se han estudiado las estrategias que usan los estudiantes en el ámbito escolar. Para muchos investigadores ha resultado relevante conocer la manera en que los estudiantes enfrentan los retos del crecimiento en el curso de su desarrollo, durante el cual deben atravesar por cambios físicos, transformaciones de personalidad, nuevos posicionamientos al relacionarse con sus pares y con sus figuras parentales, y enfrentar el desafío de la inserción en el mundo social, académico y laboral.

Con relación al afrontamiento, Figueroa y Cohen (2006) mencionan que la eficacia de una estrategia de afrontamiento debe ser evaluada en función de sus posibles resultados y no en función de ideales sobre la salud, el bienestar psicológico o el ajuste emocional. Así, se

evaluará su éxito o su fracaso considerando múltiples factores: el contexto, las características de la situación generadora de estrés, el momento vital del joven y los objetivos que se persiguen con determinado comportamiento, entre otros. Estas variables pueden considerarse al momento de señalar si una estrategia de afrontamiento resulta constructiva o destructiva para el joven, funcional o disfuncional para su estructuración psíquica, beneficiosa o perjudicial.

Otra característica central del afrontamiento acertado tiene que ver con el locus de control, que está relacionado con el proceso de evaluación secundaria y se deriva de una combinación de contingencia y de competencia percibida, es decir, la evaluación realizada del medio ambiente y de la capacidad con que se cuenta para afrontarlo.

Compas, Malcarne y Fondacaro (1988; en Coleman y Hendry, 2003), examinaron la percepción relativa de control por parte de los estudiantes, ante diversos factores académicos generadores de estrés. Los resultados mostraron que los jóvenes percibían tener más control sobre los factores académicos que sobre los factores interpersonales. Como resultado de lo anterior, ante situaciones o eventos estresantes asociados a cuestiones académicas utilizaban más estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema, mientras que para los eventos estresantes asociados a factores interpersonales prefirieron utilizar más afrontamiento centrado en el manejo de las emociones.

Años después, en otra investigación, Compas (1995, en Coleman y Hendry, 2003) mostraron también que cuanto mayor es el control personal percibido, es más probable que el individuo utilice el afrontamiento centrado en el problema. Compas propone que las estrategias centradas en el problema son más adaptativas cuando se dirigen a aspectos del ambiente que se percibe que es posible cambiar, mientras que las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción son más adaptativas cuando se reconoce una situación como incontrolable. La percepción de control puede desempeñar un papel importante, ya que la modificación de cualquier acontecimiento o circunstancia que cause estrés estará influida no sólo por la naturaleza del acontecimiento, sino también por los recursos y capacidades del individuo enfrentado con el acontecimiento cargado de estrés.



En términos generales puede afirmarse que el afrontamiento constituye un proceso cambiante con fines de adaptación, en dicho proceso, el sujeto y el contexto interactúan de manera permanente, de esta forma, los individuos varían sus patrones de afrontamiento en función del tipo de problema a resolver.

En este sentido, Scafarelli y García (2010) realizaron una investigación cuyo objetivo fue estudiar el repertorio de estrategias de afrontamiento al estrés, utilizadas por estudiantes universitarios de primer año de las siguientes carreras: Derecho, Educación Inicial, Ingeniería, Odontología y Psicología. Los investigadores también analizaron la influencia de la variable sexo en el repertorio de afrontamiento de los alumnos. La muestra estuvo conformada por 139 estudiantes a quienes se les aplicó el Cuestionario de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), de Frydenberg y Lewis (2000). Scafarelli y García encontraron que existen diferencias significativas en el uso de estrategias de afrontamiento al estrés entre los estudiantes de Derecho e Ingeniería, por ejemplo, en el uso de la estrategia “invertir en amigos íntimos”. Entre los estudiantes de Ingeniería y Educación Inicial, en el uso de la estrategia “buscar apoyo social”. Los estudiantes de Derecho buscaron comprometerse en alguna relación personal de tipo íntimo como forma de afrontar sus preocupaciones, más frecuentemente que los estudiantes de Ingeniería; los estudiantes de Educación Inicial tendieron a compartir sus problemas con los demás y a buscar apoyo para la resolución del problema con mayor frecuencia que sus pares de Ingeniería. En cuanto a los alumnos de la carrera de Odontología, éstos emplearon la estrategia de esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos y fijarse en lo positivo; finalmente, los alumnos de la carrera de Psicología emplearon con mayor frecuencia la estrategia de buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, preocuparse y buscar diversiones relajantes.

### **2.3.1 Variables asociadas al afrontamiento del estrés académico**

Respecto a la variable sexo y su relación con el uso de estrategias de afrontamiento en los universitarios de las diversas carreras, los hallazgos de investigación indican que existen diferencias significativas en el uso de estrategias de afrontamiento entre las mujeres y los varones. Las mujeres reportaron recurrir con mayor frecuencia que los varones a buscar apoyo

social, es decir, compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución, también reportaron el uso de la estrategia “buscar pertenencia” en general y, más en concreto, “preocuparse por lo que los demás piensan de ellas”; la estrategia “preocuparse”, es decir, expresar temor por el futuro en términos generales o, más específicamente, preocupación por la felicidad futura fue empleada con frecuencia así como “buscar diversiones relajantes, es decir, recurrir a actividades de ocio y relajantes a la hora de afrontar sus preocupaciones. En cuanto a los hombres, éstos mostraron mayor control emocional, es decir, regular y controlar los propios sentimientos y buscan acciones encaminadas a la solución del problema, estos datos coinciden con los encontrados por Martín, Jiménez y Fernández (1997) sobre el estudio de las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios.

Los resultados mostraron en general que es diferente el tipo de afrontamiento en relación a la carrera que cursan los estudiantes así también al sexo que pertenecen, esto puede atribuirse a que las experiencias aprendidas que tienen en cada contexto son distintas y a que la valoración de las mismas como estresantes puede diferir de un género a otro o de una carrera a otra. También puede ser que, los contextos y prácticas predominantes favorezcan ciertos estilos de afrontamiento en detrimento de otros.

En las investigaciones sobre afrontamiento al estrés académico, también se han encontrado relaciones significativas entre apoyo social percibido y menor estrés académico en universitarios (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bages y de Pablo, 2008)

Respecto a la variable autoeficacia y uso de estrategias de afrontamiento, se ha encontrado que los estudiantes con puntuaciones más elevadas en autoeficacia para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana, reportaron mayor frecuencia en el uso de estrategias de afrontamiento orientadas a manejar la situación de examen y una actitud más activa hacia la resolución del problema; mientras que los estudiantes con niveles bajos de autoeficacia tuvieron mayor tendencia a la búsqueda de apoyo social (Sánchez, Castañeiras, y Posada, 2009).

Los datos anteriores difieren con los hallazgos derivados de trabajos realizados con estudiantes de menor edad, por ejemplo, con estudiantes de preparatoria. En esta línea de trabajo, en su análisis del estrés académico en estudiantes de este nivel educativo, Barraza (2007a) menciona que existen diversas respuestas de afrontamiento por parte de alumnos de nivel medio superior. Entre las estrategias de afrontamiento están el consumo de alcohol u otras drogas que son claramente nocivas para el organismo. Barraza retomó la investigación de Mancipe, Pineda, Jagua, Páez, Ospina y Cárdenas (2005) en la que se había encontrado que el estrés afecta notoriamente el desempeño académico de los estudiantes de primero a quinto semestre de la carrera de medicina, los estresores a los que estuvieron expuestos los estudiantes fueron: excesiva carga académica, currículo muy apretado, horario muy extenso, situación económica precaria, choque cultural de las personas procedentes de fuera de Bogotá y, en menor grado, desordenes sentimentales.

Regresando al nivel superior, Ticona, Paucar y Llerena (2006), hicieron una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de enfermería de Perú. Para tal efecto realizaron un estudio de tipo transeccional con diseño correlacional, la muestra fue de 234 estudiantes de primero a cuarto año. Para la recolección de información se utilizaron cuestionarios como parte de una encuesta, la Escala de Estrés de Holmes y Rahe y el Cuestionario de Estimación de Afrontamiento de COPE, que considera estrategias enfocadas al problema, emoción y percepción. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 1) la mayor parte de la población estudiada fue de sexo femenino, con rango de edad de 19 a 20 años, el año de estudio que apuntó mayor número de estudiantes y mayor nivel de estrés fue el primer año, seguido de segundo, tercero y cuarto año; además la gran mayoría de estudiantes registró matrícula regular, 2) El nivel de estrés reportado fue severo en el 29.91% de la muestra, 3) Las estrategias orientadas al problema más utilizadas fueron: "planificación" y "afrontamiento activo"; las orientadas a la emoción: "reinterpretación positiva y crecimiento" y "negación"; las orientadas a la percepción fueron : "desentendimiento mental" así como la estrategia de enfocar/liberar emociones. En esta investigación se usó la prueba estadística de correlación del estadístico *F* de Fisher para la comprobación de la hipótesis, concluyendo que existe relación entre el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento.

Algunas Investigaciones mostraron que el estrés académico puede influir directamente en el desempeño escolar. En este sentido, Pérez y Martín, Borda y del Río (2003) analizaron la relación existente entre el estrés y el rendimiento académico. Trabajaron con una muestra de 141 alumnos, a quienes aplicaron la Escala de sucesos estresantes extraordinarios y la Escala de evaluación del estrés. Sus resultados mostraron que el estrés es una respuesta adaptativa, así, los alumnos con mayor desempeño académico mostraron una sobreactivación a nivel motor, cognitivo y fisiológico, generando recursos y una mejor solución ante la situación académica estresante.

Por otra parte, Ortiz, Hernández y Román (2008) describieron los niveles de estrés autopercebido, sus manifestaciones en cuanto a sexo, edad y rendimiento académico además de las posibles causas asociadas a estrés en estudiantes del primer año de la carrera de medicina. Ellos trabajaron con una muestra de 205 estudiantes de la Escuela Latinoamericana de Medicina en Cuba. Encontraron que el valor de estrés moderado y elevado se presentó en un 90% de la muestra femenina y en un 70% de la muestra masculina. El nivel de estrés autopercebido aumentó con la edad. En cuanto a los resultados académicos auto percibidos, se evidenció que los estudiantes con mayor nivel de estrés auto percibido presentaron menor rendimiento académico. Estos datos contradicen los hallazgos de Pérez y Martín, Borda y del Río (2003) en cuanto a la relación estrés académico- rendimiento escolar.

## **2.4 Efectos del estrés académico**

El estrés académico produce en los estudiantes efectos transitorios e inmediatos enlistados por Lazarus y Folkman (1986), estos efectos son clasificables en función de su naturaleza, distinguiéndose tres tipos: a) efectos fisiológicos; b) efectos sobre la salud y el bienestar físico y mental; c) efectos sobre el rendimiento académico. En cuanto a los efectos fisiológicos inmediatos, se han observado cambios a nivel neuroendócrino y cambios en el sistema inmunológico, cambios en la tasa cardiaca, tensión arterial o ciertas alteraciones en los niveles de algunas hormonas durante la realización de un examen. En relación a los efectos del estrés sobre la salud se encontraron, desde problemas mayores como hipertensión, hasta cefaleas, dolores de espalda, erupciones cutáneas, cansancio y estreñimiento. En cuanto a los efectos del

estrés sobre el rendimiento académico, se encontró que éste puede mejorar el rendimiento de los alumnos, sin embargo, cuando la intensidad del estrés es muy elevada, tiende a disminuir el rendimiento de los estudiantes (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bages y de Pablo, 2008).

En un estudio realizado por Hernández, García y Peinado (2009) sobre las respuestas psicofisiológicas y cognitivas ante situaciones estresantes en estudiantes universitarios, se midió la respuesta cardiovascular al estrés, la autoeficacia computacional y la percepción de dificultad de la tarea. Los investigadores trabajaron con 115 estudiantes, el procedimiento consistió en medir los componentes cognitivo y fisiológico, esto se realizó de la siguiente forma: el componente cognitivo se evaluó con el Inventario de Autoeficacia Computacional – IAC- (*Computer Self- Efficacy Scale, CSE*, por sus siglas en inglés) versión adaptada y con validación al español; la evaluación de la dificultad de la tarea se realizó a través de un reporte verbal donde se clasifica el grado de dificultad del estresor de laboratorio en una escala del 1 al 10 categorizado 1 lo más fácil y 10 lo más difícil. Finalmente, para la medición del componente fisiológico se utilizó un aparato electrónico Dinamap Marca Critikon TM Monitor 1846 Sx que mide presión arterial y frecuencia cardíaca. Asimismo, se empleó el test de Stroop básico por computadora y el test de Stroop básico clásico (en papel). Los resultados mostraron que en cuanto a los parámetros fisiológicos cardiovasculares, hubo elevación en la presión arterial y en la frecuencia cardíaca; la percepción de la dificultad de la tarea en estos sujetos fue más elevada. En relación con la distribución de la variable autoeficacia computacional los sujetos presentan una media de valor alto, lo cual sugiere que los sujetos se consideran con capacidades de aplicar habilidades a tareas amplias y complejas frente al computador.

Para cerrar esta sección cabe citar el estudio de Viñas y Caparrós (2000), en el que se observó que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que preferentemente utilizan estrategias paliativas, como es el afrontamiento centrado en las emociones o escape conductual o cognitivo, manifiestan un mayor malestar.

Las investigaciones citadas en este capítulo mostraron la relevancia de los procesos de valoración y afrontamiento en el desarrollo de transacciones estresantes en contextos académicos, su relación con distintas variables y los efectos que este tipo de transacciones pueden tener en la salud de los alumnos de distintos niveles educativos. Como pudo advertirse, las investigaciones hicieron referencia a estudios realizados con alumnos de nivel medio superior y superior. Considerando que esta tesis está enfocada al estudio del estrés en el último eslabón de la educación básica, en el siguiente capítulo se abordarán las particularidades relacionadas con el estrés académico de estudiantes de secundaria.

Cabe destacar que esta línea de investigación ha sido menos explorada, aunque no por esto menos importante, sobre todo si consideramos la relevancia de este nivel educativo y los problemas que los estudiantes enfrentan en él y que a menudo les impiden continuar con su vida académica.

## **EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA**

La adolescencia es un periodo del desarrollo humano en el que se producen retos y obstáculos de especial importancia. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) la adolescencia es un periodo que abarca edades entre los 10 y 20 años. Esta etapa es de trascendente valor para el ser humano porque se suscitan una amplia gama de transformaciones en diferentes aspectos, tales como: a) anatómico-fisiológicos (cambios de los caracteres sexuales primarios y secundarios del adolescente); b) Desarrollo Psicológico (cambios cognitivos así como la búsqueda de una identidad, autonomía e independencia); y c) Desarrollo Social (surgimiento de nuevas formas de interactuar con amigos, familia y escuela).

La adolescencia se encuentra marcada por una serie de cambios: En primer lugar es una etapa caracterizada por cambios físicos, fisiológicos encaminados hacia el desarrollo de la sexualidad y el desarrollo cognitivo (Berk, 1999; Coleman, 2003; Gesell, 1987; Inhelder, 1996; Martin, 1985; Molina, Sandoval y González, 2003). En segundo lugar se muestra en ella una emotividad intensificada relacionada con sentimientos de inseguridad y de incertidumbre ante un proceso de adaptación en la necesidad de deshacerse de viejos hábitos de pensamiento y de acción para adaptar otros nuevos (Hurlock, 1994 y Mietzel, 2005). En tercer lugar, el adolescente busca conseguir la independencia de la familia manteniendo, al mismo tiempo, la conexión y permanencia con y en el grupo (Coleman, 2003 y Santrock, 2004). En cuarto lugar, todo adolescente se ve en la posición de cumplir ciertos papeles sociales con relación a sus compañeros y a los miembros del otro sexo (Delval, 2000) y en quinto lugar, como parte de su proceso de desarrollo, el adolescente promedio está inscrito a una escuela, intenta en mayor o menor medida conseguir buenos resultados escolares e incursiona en el proceso de toma de decisiones sobre su elección profesional (Gimeno, 1997; Figueroa, Contini, Lacunza y Estéves, 2005; Reyes, 2009).

De esta forma, el desarrollo del adolescente está caracterizado por diversas transformaciones que, al ocurrir y atenderse de forma satisfactoria, pueden propiciar una adecuada adaptación y

una transición favorable del adolescente a las siguientes etapas de desarrollo, también pueden favorecer una adecuada inserción a los diferentes campos de acción en donde se desenvuelve, como son: la escuela, la familia, las relaciones con amigos, entre otros. En este sentido, resulta relevante la comprensión de quiénes y cómo son las y los adolescentes, siendo que ante los diversos escenarios necesitan de una apropiada capacidad para afrontar los retos y las demandas propias de esta etapa, es decir, requieren de formas de valorar su entorno y de estrategias cognitivas y conductuales para responder ante éste y lograr con ello una adaptación y una transición efectivas.

### **3.1 La transición a la escuela secundaria**

La transición de los adolescentes en la escuela secundaria es de interés especial, siendo que es una experiencia normativa que en el contexto mexicano ocurre de forma cotidiana, además, la secundaria es uno de los espacios en donde los adolescentes participan y pasan gran parte de su tiempo relacionándose con otros adolescentes y cumplen uno de los fines propios del adolescente inmersos en un ámbito educativo: aprender.

No obstante, esta transición puede ser estresante porque ocurre junto con otros cambios en el individuo. Estos cambios incluyen la pubertad y las preocupaciones relacionadas con la imagen corporal; la emergencia de, por lo menos, algunos aspectos del pensamiento operacional formal, incluyendo los cambios relacionados con la cognición social: el incremento de la responsabilidad y la independencia, con la concomitante disminución de la dependencia con respecto a los padres; cambio en la estructura reducida y controlada a una estructura más amplia y compleja propia del centro educativo; el cambio de tener un solo profesor a varios profesores, y de tener un número de compañeros reducido y homogéneo a uno más extenso y heterogéneo (Gimeno, 1997) .

El acceso al nuevo centro escolar va acompañado de cambios reales, plagados de expectativas positivas y negativas, de esperanza y tal vez de temores que ponen a los estudiantes ante un nuevo territorio social y físico en el que desenvolverse (Gimeno, 1997). A lo largo de la estancia del adolescente en la escuela secundaria se muestra un ambiente escolar más allá de



las interacciones académicas, se trata de los aspectos afectivos y sociales, así también, se puede añadir la arquitectura escolar, las relaciones humanas entre profesores y estudiantes, las relaciones entre los géneros, la libertad de movimiento de que disponen los estudiantes, la atmosfera de control, los ritmos de exigencia y de trabajo, los estímulos intelectuales, las implicaciones de la familia, la separación entre la cultura juvenil y la vida y normas de la institución, entre otros aspectos que contribuyen a crear el ambiente escolar (Gimeno, 1997; Reyes, 2009).

Los estudiantes que hacen la transición del centro de primaria al de secundaria experimentan una pérdida de estatus, de acuerdo a Gimeno (1997) se trata de la circunstancia de pasar a ocupar la posición más privilegiada (por ejemplo, pertenecer al grupo de los mayores, los más corpulentos y los más poderosos en la escuela primaria) a la posición más baja (por ejemplo, pertenecer al grupo de los más jóvenes, los menos corpulentos y los que tienen menos poder en la escuela).

En cuanto al análisis de la transición de la escuela primaria a la secundaria, se ha constatado que el primer año de la educación secundaria puede ser difícil para muchos estudiantes, se comprobó que las percepciones de los adolescentes sobre la calidad de su vida escolar aumenta considerablemente a medida que se pasa a otro grado escolar (Hirsh y Rapkin, 1987, en, Santrock, 2004).

Al respecto, Shaffer (2007) menciona que la importancia de la transición en la escuela secundaria es saber cómo es la nueva escuela, es decir, saber si la escuela secundaria cumple con las necesidades de desarrollo del adolescente. En este sentido, en un estudio realizado por Mac Iver y Reuman (1988; en, Shaffer 2007) se encontró que en los estudiantes que pasaban a nivel de secundaria disminuía el interés intrínseco por el aprendizaje, esto ocurría como resultado de querer participar en las relaciones y decisiones en el aula, también encontraron que en esta situación los alumnos terminaron con menos oportunidades de las que tenían en la primaria. Un segundo estudio ilustra la importancia del ajuste entre alumnos y escuela: los estudiantes mostraban cambios negativos en su actitud hacia las matemáticas cuando existían menos relaciones interpersonales y de soporte con el profesor de matemáticas. En cambio, se

registró un aumento en los pocos que contaron con profesores que los apoyaban más que los de primaria (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989, en Shaffer, 2007).

Los elementos antes citados pueden desencadenar experiencias negativas, no obstante, las experiencias también pueden tornarse positivas por el hecho de implicar nuevas experiencias y nuevas relaciones con sus pares. Siendo así, en un mismo espacio pueden existir diferentes experiencias, la forma en que los adolescentes valoran su relación y vínculo con la escuela secundaria es muy variada y va desde aquellos que no tienen ningún interés por lo que les pueda ofrecer como espacio de aprendizaje, aquellos que únicamente la perciben como espacio para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los que ven en ella un espacio privilegiado para la formación individual y movilidad social: para ser alguien en la vida (Reyes, 2009).

### **3.2 Fundamentación de la Escuela Secundaria en México**

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años).

La Secundaria como nivel educativo independiente se creó en nuestro país en 1925, con los siguientes objetivos:

- Integrar y desarrollar nuestra nacionalidad.
- Atender los principios de la psicología y de la ciencia de la educación universalmente aceptados, sin perder de vista ni la idiosincrasia ni las peculiaridades del pueblo mexicano.
- Organizar la escuela como una institución educativa especial en organización y métodos, en virtud de referirse normalmente a jóvenes de 13 a 16 años.
- Establecer escuelas diferenciadas, variadas en posibilidades educativas, flexibles en sus sistemas y con diversas salidas hacia diferentes campos de actividades futuras (SEP, 1986, p. 12).

También se establecieron las siguientes finalidades, entre las que destacaron:

- Facilitar el desarrollo y crecimiento del individuo (crecimiento y desarrollo físico, y la salud y el desarrollo de la personalidad).
- La exploración de capacidades y de inclinaciones: el ejercicio de las mismas, el uso sano del tiempo libre.
- La formación del ciudadano (conocimientos, habituaciones e idealizaciones relativas a la vida cívica; el fortalecimiento del sentido de la nacionalidad y del nacionalismo)
- La democratización de la escuela y la organización democrática de la misma.
- La capacitación para la vida doméstica y familiar como finalidad social de primer rango que apenas ha sido vislumbrada por los educadores en este nivel escolar.
- La preparación vocacional (SEP, 1986, p. 13).

De esta forma y como menciona Zorrilla (2009) la escuela secundaria además de funciones estrictamente educativas orientadas a promover el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos, es una institución social, cultural y política multifuncional, que tiene la misión de promover y asegurar, hasta donde sea posible, que sus alumnos logren aprendizajes relevantes para su vida presente y futura. Además que en ella los adolescentes encuentran un intercambio de opiniones para comenzar a independizarse de la familia (SEP, 2006).

Cabe señalar que a lo largo del desarrollo de la escuela secundaria en México se han generado diversas reformas educativas (1926, 1932, 1936, 1958, 1972, 1981, 1993, 2006 y 2011). Derivados de estas reformas han surgido modificaciones en los planes y programas de estudio, necesidades de cambio en la formación y actualización de los maestros y necesidades de reorganización de la dinámica de los planteles, estos elementos no siempre han sido atendidos en tiempo y forma, generando así un desfase entre los planes y programas de estudio, la práctica de los docentes y la organización escolar (Zorrilla, 2009).

Ocurre entonces que las modificaciones derivadas de las reformas educativas han tenido implicaciones en el funcionamiento de las escuelas y en la forma en la que los participantes de

la escuela (directivos, docentes y alumnos) viven esos cambios. En los alumnos de las escuelas, estos cambios resultan finalmente en situaciones y/o condiciones que pueden afectar su desempeño académico, su adaptación a las prácticas educativas y su integración a los modelos de relación entre pares y con autoridades requeridas por la organización escolar. La puesta en marcha de las reformas en el centro escolar, puede en sí mismo resultar un proceso lento y complicado, lleno de tensiones que afectan a profesores y alumnos quienes en mayor o menor medida experimentan diversos grados de estrés ante las demandas de cambio y adaptación derivados de los requerimientos de las mismas.

### **3.3 Elementos psicosociales presentes en la escuela secundaria**

En la transacción que vive el joven estudiante en la secundaria se hacen partícipes, además de elementos pedagógicos, elementos afectivos como la figura de los amigos y/o la de un profesor que se interese por su aprendizaje, así como las expectativas y motivaciones del propio adolescente estudiante que irán mediando y transformando su experiencia escolar, entre ellas la de enfrentar las exigencias académicas de la educación secundaria y la de integrarse al contexto social con nuevos roles.

Las escuelas secundarias, desde la perspectiva de los estudiantes, son principalmente espacios de reunión e interacción con otros adolescentes. Esta idea es una de las razones para asistir a la escuela; la posibilidad de reunirse con otros adolescentes, de compartir con ellos el tiempo y el espacio lejos de las miradas paternas para divertirse, es una idea inherente de un comportamiento lúdico que se presentan en las aulas de clase (Reyes, 2006).

El grupo de pares constituye la transición necesaria al mundo externo para lograr la individuación adulta ya que, pasando por la experiencia grupal, el adolescente podrá empezar a separarse y a asumir su identidad adulta. Así, escuchar y apoyar al otro y viceversa representa un espacio íntimo de amistad, apego y confianza que fortalece al joven y le permite recontextualizar sus significados. Los adolescentes le dan una gran importancia y valor a la amistad y en especial a ciertos amigos (Díaz, 2006).

En este orden de ideas, los amigos y compañeros presentes en la secundaria permiten al adolescente formar su identidad ya que a) Ayudan a tomar decisiones (al cuestionar la vida adulta y al mismo tiempo no tener la seguridad para tomar las decisiones de forma autónoma, los adolescentes consultan a sus pares para encontrar una respuesta a varios cuestionamientos; b) Promueven el desarrollo de nuevas habilidades sociales (el contacto con los pares brinda la posibilidad de adquirir destrezas sociales con el intercambio de ideas, el reconocimiento mutuo, compartir y alternarse creando nuevos modelos de identificación; c) Desarrollo de una motivación pro social (ésta comprende el control moral de los actos, la disposición y capacidad para actuar de forma solidaria, para asumir responsabilidades, entre otros (Mietzel, 2005).

La relación que establece el alumno con sus profesores es de vital importancia ya que un trato más afectivo, más ameno, entre maestros y alumnos puede tener un impacto positivo en el desempeño, bienestar y permanencia de los estudiantes de secundaria; lo contrario puede producir problemas en la adaptación del alumno al contexto escolar, conductas violentas o de rebeldía a las normas y percepciones de marginación que podrían constituirse en espacios para el desarrollo de estrés.

Blasco (2003) realizó un estudio con el fin de analizar la valoración que tenían los alumnos de secundaria hacia sus profesores. Trabajó en tres secundarias de Guadalajara, México, aplicando encuestas a los alumnos. Encontró que los estudiantes daban mucha importancia al trato afectivo de los profesores, respondían mejor al trabajo académico y eran más disciplinados con los que se interesaban por ellos y los trataban como personas, alrededor de la cuarta parte de los alumnos encuestados indicaron que los maestros eran lo que más les gustaba de la escuela y elogiaban a quienes eran “comprensivos” o “buena onda, más de las tres cuartas partes escribieron que les caía bien un profesor y les gustaba su clase “porque platica con nosotros, nos escucha”.

La importancia que los alumnos le asignan al contacto personal con los maestros puede estar relacionado con las dificultades que viven en la transición entre la primaria y el ambiente menos íntimo y más disciplinado de la secundaria; en la primaria sólo tenían un solo maestro

que impartía todas las clases y, por lo tanto, podían establecer una relación más cercana con él. En la secundaria pueden tener hasta siete maestros en un solo día, las clases duran cincuenta minutos y hay muy poco contacto personal entre maestros y alumnos (Gimeno, 1997).

### **3.3.1 Elementos motivacionales presentes en el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de escuela secundaria**

El cambio de primaria a secundaria favorece que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces de realizar las actividades académicas (Anderman y Midgley, 1999). Esto puede relacionarse con el aumento en la carga de trabajo, la demanda de autonomía e independencia al trabajar, el cambio a formas de evaluación más exigentes y la falta de apoyos para responder a estos cambios.

En una investigación realizada sobre la motivación de los alumnos en la escuela secundaria se encontró que a medida que transcurre el ciclo escolar y pasa al siguiente grado, el estudiantado muestra mayor interés en metas de desempeño dirigidas a la obtención de beneficios como una calificación aprobatoria y una menor preocupación por las metas dirigidas al aprendizaje (Anderman y Midgley, 1999). Lo anterior coincide con el trabajo realizado por Reyes (2009), quien menciona que especialmente los alumnos de tercer grado tienen en mente egresar de la secundaria “echarle ganas para sacar el certificado”, por lo que su forma de sobrellevar la situación es aprobar las asignaturas que cursan: para ellos es más importante la calificación que obtengan que los aprendizajes que adquieran.

Wentzel y Wigfield (1998), indican que el rendimiento académico se relaciona con la disposición del estudiantado hacia las actividades escolares. Aquellos con alto rendimiento sustentan su aprendizaje en estrategias cognoscitivas más complejas, son más autónomos en sus actividades académicas, perciben que son competentes para tener éxito en la escuela, sus metas están más enfocadas en desarrollar nuevos conocimientos, perciben mayor control sobre las situaciones de aprendizaje y manejan de forma adecuada situaciones de estrés derivadas de las obligaciones escolares. En cambio, los estudiantes con bajo rendimiento académico basan su aprendizaje en estrategias y conocimientos pobremente desarrollados, muestran mayor

dependencia al aprender, menor interés por desarrollar nuevos conocimientos, una percepción pobre de sí mismos como aprendices, y se les dificulta manejar situaciones de estrés.

En otro estudio, Flores y Gómez (2008) investigaron cómo se perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares típicas de la escuela secundaria mexicana, también evaluaron si existe una relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, el grado escolar y el sexo. Participaron estudiantes de secundaria de cuatro escuelas públicas (dos matutinas y dos vespertinas) del sur de la Ciudad de México, con niveles socioeconómicos medio bajo y bajo. Encontraron que a mayor rendimiento, mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por el aprendizaje y se cree que el esfuerzo es central para lograr el éxito y evitar el fracaso. En contraste, cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones (metas de desempeño), menor credibilidad en el esfuerzo y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben al maestro, la suerte o la dificultad de la tarea (atribuciones externas).

En síntesis, cabe destacar que la escuela secundaria es un periodo de tres años que coincide temporalmente con los procesos que marcan el inicio de la adolescencia y tiene su importancia al dotarlos de herramientas cognoscitivas básicas para que puedan hacer frente a las demandas sociales actuales y futuras, la secundaria es testigo de la transformación de los adolescentes en sujetos más flexibles y críticos, ya que también para muchos jóvenes es la última etapa en la que tendrán acceso a este tipo de herramientas.

Siguiendo las ideas propuestas por Reyes (2009), la constitución de una escuela secundaria debe responder a los requerimientos sociales y educativos, presentes y futuros, dotándolos de herramientas; conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios, para ello, resulta indispensable estar dispuestos a aprender de ellos; conocer y comprender su mundo y las distintas dimensiones que lo conforman, tender puentes que salven abismos, construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones, expectativas, formaciones y visiones, para estar más o menos en condiciones de guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje, además de dejar de ver atrás, hacia la escuela que ya no existe y pensar en la escuela en la cual se pueda

hacer frente a las exigencias y necesidades de adolescentes heterogéneos y cambiantes que no son todo lo que se quisiera que fueran.

### **3.4 Estrategias de afrontamiento de los adolescentes de secundaria**

La adolescencia como etapa de vida no está en sí misma intrínsecamente cargada de estrés, sin embargo, para algunos adolescentes constituye una etapa de variedad de acontecimientos, cambios y transiciones, algunos de los cuales pueden generarles estrés y producir innumerables tensiones, inestabilidad, entusiasmo y emoción; lo que se ve reflejado en la forma en que afrontan la serie de demandas a las que tienen que hacer frente en sus distintos ámbitos de interacción, entre ellos, la escuela.

Pizano, Hernández- Pozo y Cerezo (2009) consideran que la adolescencia es una etapa de particular interés, puesto que tienden a presentarse problemas emocionales que los jóvenes sortearan de múltiples formas, y por ser una etapa en la que pueden optar por comportamientos socialmente aceptables basados en estrategias de afrontamiento adecuadas para cada género o pueden, por el contrario, optar por comportamientos inaceptables como la delincuencia o el consumo de drogas. La adolescencia resulta entonces de vital importancia para el aprendizaje, desarrollo y puesta en práctica de estrategias de afrontamiento ante el estrés. Frydenberg y Lewis (2000), identificaron tres estilos de afrontamiento en adolescentes:

- Dirigido a la solución de problemas
- Afrontamiento basado en la relación con los demás, que conlleva la búsqueda de apoyo social, búsqueda de pertenencia y recurrir a amigos íntimos.
- Afrontamiento improductivo, que son estrategias que no llevan a la solución del problema, por ejemplo: hacerse ilusiones, evitación, reducción de la tensión, ignorar el problema y preocupación.

Cuando un joven estudiante recurre a estrategias productivas debe poseer una aceptable competencia a nivel social, sentido de auto eficacia y locus de control interno. Lo anterior cobra mayor relevancia en la actualidad, pues cada vez más adolescentes expresan sentir



preocupaciones que pueden ser a la vez abrumadoras e incapacitantes. La carencia de un repertorio de afrontamiento flexible y variado les impide enfrentar de la mejor manera los múltiples retos y, en casos extremos, el estrés constante puede conducirlos a episodios de depresión profunda y a suicidios (Frydenberg y Lewis, 2000).

Con relación a esta temática, Serrano y Flores (2005) realizaron una investigación con jóvenes de entre 12 y 18 años, estudiantes de secundaria y preparatoria. Encontraron que los hombres tienen pensamientos de suicidio cuando se encuentran ante problemas con su pareja y con los amigos, mientras que las mujeres presentan pensamientos suicidas en relación a problemas familiares, este tipo de pensamientos estaba relacionado con un afrontamiento poco efectivo caracterizado por comportamientos agresivos. Cabe señalar que en México, en el año de 2009, el índice de suicidio de jóvenes entre 15 a 24 años fue del 27% (INEGI, 2009), y que de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, el suicidio es la segunda causa de muerte entre jóvenes de 10 a 24 años de edad (OMS, 2011).

Con respecto al ámbito académico se han realizado pocas investigaciones sobre el estrés académico en estudiantes de secundaria. Un acercamiento al tema lo realizaron Figueroa, Contini, Lacunza y Estéves (2005) con un estudio cuyo objetivo fue identificar y analizar las estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar psicológico en adolescentes de Argentina. En la muestra participaron 150 adolescentes escolarizados de 13 a 18 años de edad con nivel socioeconómico bajo; como instrumento de evaluación se aplicó la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS). Se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias de las y los adolescentes; las estrategias que distinguen a las mujeres adolescentes para enfrentar sus problemas son : hacerse ilusiones, buscar apoyo social, buscar apoyo espiritual, auto inculparse, falta de afrontamiento, reducción de la tensión , algunas mujeres tienden a compartir sus problemas con otros y buscar apoyo para su resolución, otras se ven responsables de sus problemas, en tanto que otro grupo de mujeres presentan dificultad personal para solucionar sus problemas y desarrollan síntomas psicósomáticos. Los varones adolescentes emplean en su mayoría: distracción física e ignorar el problema, que implica, hacer deporte y mantenerse en forma, mientras que ignorar el problema supone la negación de la existencia consciente del mismo.

El afrontamiento al estrés varía no solo con el género, también con la edad. Morote y Martínez (2001; en Solís y Vidal 2006) hicieron una investigación con el fin de evaluar los elementos que los adolescentes de 13 a 15 años consideran estresantes. Los resultados indicaron que los adolescentes estudiantes presentan mayor preocupación por su rendimiento académico, por la familia y por los amigos. Además se observa que la estrategia más usada por este grupo es de las menos efectivas: preocuparse. Dicha estrategia es seguida de: esforzarse y concentrarse en el problema, siendo estas últimas las más efectivas. Los datos de este estudio también aportan evidencias sobre la relación entre estrategias de afrontamiento y género, en este rubro los resultados mostraron que ignorar el problema, reservarlo para sí y buscar distracción física son las estrategias más empleadas por los hombres, mientras que buscar apoyo y concentrarse en resolver el problema son las más utilizadas por las mujeres. Los datos anteriores son consistentes con la investigación de Barrientos (1998), pero contradicen los hallazgos de González Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) respecto a la poca habilidad de las mujeres para aplicar estrategias de afrontamiento adecuadas para el manejo y la solución del problema.

En otro estudio, Massone y González (2003) trabajaron con adolescentes de edades más avanzadas. Su objetivo fue explorar las estrategias de afrontamiento y su relación con el logro académico en matemáticas y español. Estos investigadores trabajaron con 447 adolescentes de noveno año de educación general básica en seis escuelas públicas y dos privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Las edades de los estudiantes oscilaron de 15 a 17 años y se les administraron las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) y las pruebas de logro diseñadas por la Dirección General de Escuelas de Buenos Aires. Se encontró que la forma preferida de afrontar los problemas cotidianos y escolares de los alumnos de educación media superior son: buscar diversiones relajantes o actividades de ocio como leer o pintar; la distracción física que se refiere a hacer un deporte o actividad; invertir en amigos íntimos, que induce a la búsqueda de relaciones personales íntimas, preocuparse, buscar pertenencia y fijarse en lo positivo. Las conclusiones de este estudio evidenciaron que hay ciertas estrategias que correlacionan positivamente entre nivel de logro académico y estrategias de afrontamiento que suponen apoyo social. Es decir, buscar grupos de pertenencia, revelar a los demás las

preocupaciones y requerir apoyo espiritual y/o profesional resulta un buen recurso de afrontamiento al estrés académico.

Fuera del ámbito académico, entre las investigaciones que aportan datos sobre el tema del estrés en adolescentes destaca la desarrollada por Timko, Moos y Milcheson (1993, en Figueroa y Cohen, 2006). Ellos elaboraron un modelo de factores o determinantes de estresores crónicos en adolescentes (madre, padre, hermanos, amigos y escuela) y los clasificaron de la siguiente forma:

1. Factores socio-demográficos, por ejemplo, la edad, el sexo, el nivel educativo de los padres
- 2 Factores personales, por ejemplo, la emocionalidad, la sociabilidad, la ansiedad y la autoestima
3. Estrés contextual y factores de afrontamiento, tales como recursos sociales, sucesos vitales negativos y modos de afrontamiento.

En el estudio del afrontamiento en la adolescencia se han llegado a establecer varios aspectos como: a) En los ambientes académicos las mujeres difieren de los hombres al mostrar predominancia de afrontamiento enfocado a las emociones (Frydenberg y Lewis 2000); b) El apoyo social en el ambiente académico facilita el desempeño al contribuir a que los estudiantes afronten los estresores propios de su ambiente con mayores probabilidades de éxito (Martínez y Díaz, 2007); c) El afrontamiento orientado a problemas, de involucramiento o activo, provoca mayor reactividad cardiovascular, evaluada con incrementos en presión sanguínea y en tasa cardiaca (Guerrero y Palmero, 2006; en, Pizano, Hernández- Pozo y Cerezo, 2009); d) Los estilos de afrontamiento cambian a través de la vida y los ambientes escolares son un escenario contingencial propicio para moldearlos (Guiping y Huichang, 2001; en Hernández- Pozo y Cerezo, 2009).

En un estudio realizado por Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006), se evaluó la relación entre estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia, consumo de drogas y conducta problemática. La muestra estuvo integrada por 371 estudiantes españoles de educación secundaria, con edades de entre 12 y 15 años; como instrumentos de evaluación

emplearon las Escalas de Estrategias de Afrontamiento (ACS) de Frydenberg y Lewis (2000) y la Escala de Conducta Antisocial (CCA) de Martorell y Silva (1993, en Gómez Luengo, Romero, Villar y Sobral 2006). Los investigadores encontraron que las estrategias más empleadas fueron: distracción física, búsqueda de diversiones relajantes, pasar tiempo con amigos íntimos, preocuparse, buscar pertenencia y, esforzarse y tener éxito. Por el contrario las menos empleadas fueron: la reducción de la tensión, la evitación, ignorar el problema, búsqueda de apoyo espiritual y mostrarse reservado. En cuanto a las diferencias de género encontraron que las mujeres emplean con más frecuencia el apoyo social y la pertenencia, mientras que los hombres emplearon ignorar el problema, comportarse de forma reservada y distracción física. Finalmente encontraron una relación entre el estilo de afrontamiento productivo que incluye concentrarse en resolver el problema o fijarse en lo positivo y el efecto protector para el consumo de drogas y la conducta antisocial.

En un estudio realizado por González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002), se analizó la relación entre el afrontamiento y el bienestar psicológico, así como la influencia de la edad y el género sobre dichas variables. La muestra estaba formada por 417 adolescentes de entre 15 y 18 años, para medir los estilos y estrategias de afrontamiento se emplearon las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg y Lewis 2000) y para medir el bienestar psicológico se empleó la Escala de Bienestar Psicológico BIEPS, de Casullo y Castro (2000). Los cuestionarios se administraron en una sola sesión y en grupo durante el horario escolar. En relación con las estrategias de afrontamiento utilizadas según el género, los resultados mostraron que los varones emplearon las siguientes: distracción física, ignorar el problema y reservar el problema para sí; mientras que las mujeres emplearon: relacionarse con otras personas, buscar diversiones relajantes, fijarse en lo positivo, concentrarse en resolver el problema, hacerse ilusiones, preocuparse y estrategias para la reducción de la tensión. Aunque las mujeres evidenciaron mayor repertorio de estrategias de afrontamiento, tienen menos habilidad para enfrentar los problemas que los varones. También observó que les afecta más el estrés que a los varones, puesto que al ser menos hábiles para enfrentar los problemas y situaciones potencialmente estresantes, es más probable que encuentren en su vida un número mayor de acontecimientos cargados de estrés. Por otra parte, los resultados de González

mostraron que el afrontamiento en las adolescentes está caracterizado por la búsqueda de apoyo social y la búsqueda de ayuda (padres, amistades y profesionales).

Los datos anteriores son consistentes con los de Reichl y Muller (1996; en Coleman y Hendry 2003), cuyos estudios evidenciaron que los adolescentes varones hacen más uso del afrontamiento activo, inclinándose a salir fuera y controlar el problema, buscan información adicional para solucionar el problema y utilizan a menudo técnicas agresivas, además de que los hombres utilizan la negación más que las mujeres.

En relación con el afrontamiento en mujeres, Sandín (2003), encontró que las mujeres tienden a buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, preocuparse y buscar apoyo espiritual cuando tienen dificultades; mientras que los hombres registran puntuaciones significativamente mayores en las estrategias de ignorar el problema y distracción física. Lo descrito por Sandín (2003) coincide con la investigación de Fantín, Florentino y Correche (2005), quienes estudiaron las diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento en hombres y mujeres estudiantes de preparatoria en Argentina, para tal efecto emplearon las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes ACS a 69 adolescentes. Los investigadores encontraron que se registran diferencias significativas en las estrategias empleadas por las mujeres, quienes tienden a buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, preocuparse y buscar apoyo espiritual, mientras que los hombres prefieren las estrategias de ignorar el problema y distracción física. Estos hallazgos contradicen una vez más los datos mostrados en páginas anteriores en relación a que las mujeres son menos eficientes para enfrentar los problemas que los hombres quienes de acuerdo a estos datos, usan más estrategias disfuncionales que las mujeres.

El afrontamiento también se modifica en función del apoyo social del que dispone el adolescente. Se ha encontrado que los niveles altos de ayuda familiar colaboran en el proceso de afrontamiento (Lazarus y Folkman 1986). Si los padres están disponibles para ofrecer información y ayuda sin juzgar, eso proporciona en sí mismo apoyo, pero también ofrece un modelo de relaciones que estimularía el uso de protección social de modo más general.

Cuando la ayuda de los padres es limitada, se podría esperar un uso más frecuente de estrategias de afrontamiento disfuncionales.

Los iguales o pares desempeñan también un papel clave proporcionando apoyo social, los jóvenes recurren cada vez más a sus compañeros en medida que crecen. Lo anterior se confirma con la investigación de Seiffge-Krenke (1995, en Coleman y Hendry 2003), quién encontró que la estrategia “Intentar resolver el problema con ayuda de los amigos” es una de las dos estrategias de afrontamiento más comunes junto con comentar el problema con los padres.

Las tendencias evolutivas también han sido analizadas con relación al uso de estrategias de afrontamiento en adolescentes. En este sentido Frydenberg (2008) examinó el cambio evolutivo de las estrategias de afrontamiento de adolescentes australianos, para tal efecto participaron 320 adolescentes de entre 15 y 18 años de edad a quienes se le administró la Escala de Afrontamiento para adolescentes ACS (siglas en inglés). La investigadora encontró que el afrontamiento centrado en la emoción aumenta con la edad; los datos también evidenciaron el uso mayor de modos disfuncionales de afrontamiento en los últimos años de la adolescencia. En particular, se reportó una mayor aplicación de estrategias de reducción de la tensión, como el uso de drogas y alcohol, así como de la estrategia de sentirse culpables por lo que sucede. Los adolescentes mayores, comparados con los más jóvenes. Desarrollaron una variedad de estrategias de afrontamiento y redujeron el impacto del estrés de manera directa sólo cuando involucraron el componente cognitivo.

En síntesis, sin lugar a dudas la adolescencia constituye una etapa de notables cambios que afectan a los distintos ámbitos de comportamiento de las personas, los cuáles marcan de manera decisiva su incorporación a la vida y al mundo adulto. La escuela secundaria es uno de los escenarios en el que el adolescente de nuestra sociedad ocupa buena parte de su tiempo, ya sea de forma directa- estando en ella- o indirectamente- a través de la realización de tareas relacionadas con la actividad escolar-. A partir de la información reseñada en este capítulo, se enfatiza la necesidad de una mayor investigación sobre el desarrollo de estrategias de afrontamiento, enfocándose especialmente, sobre cómo los cambios propios del desarrollo del

individuo interactúan e influyen en las estrategias de afrontamiento adoptadas en el contexto escolar. Considerando la vulnerabilidad de los alumnos en la adolescencia, este tipo de investigación nos permitiría tener mayor conocimiento sobre los eventos estresantes y las estrategias de afrontamiento en el estudiante de secundaria. El interés por conocer las estrategias de afrontamiento en los jóvenes estudiantes se fundamenta en el hecho de que existe una trama de problemas psicosociales de estos adolescentes en nuestro país. Este tipo de conocimientos ayuda a profesionales de la educación y del desarrollo a conocer, comprender e intervenir de manera adecuada en la atención al adolescente; los profesionales del área educativa, clínica y de la salud pueden contribuir en la prevención y mejora de la salud física y psicológica, así como del desempeño escolar de los adolescentes.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En los últimos tiempos, el estrés ha recibido mayor atención por su impacto en la salud física y psicológica de las personas (Brannon y Feist, 2001; Caballo y Simón; en, Oblitas y Becoña, 2005). En las instituciones educativas, el estrés académico aparece cuando un alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresantes, provocan un desequilibrio en la relación del individuo con su medio. Desde el modelo transaccional, en la aparición de interacciones estresantes, se ven involucrados los procesos de valoración y afrontamiento, los cuales a su vez pueden afectarse por múltiples factores (Barraza, 2005; Lazarus y Folkman, 1986).

Se han realizado diversos estudios sobre el estrés académico enfocados en su mayoría al nivel media superior y superior (Barraza, 2005, 2006; Bernabéu, 2002; González, Montoya, Casullo, García, 2003; Ortiz Hernández y Román, 2008; Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003). No obstante, existen pocos estudios con estudiantes de secundaria. Cabe destacar que en dicho nivel, el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes está plagado de situaciones potencialmente estresantes para las cuáles el alumno no siempre cuenta con las estrategias de afrontamiento suficientes y adecuadas (Barraza, 2005; Barrientos 1998). Considerando que esto puede influir en su éxito como estudiante, en su salud física y en su adecuado desarrollo psicosocial (Pérez, Martín, Borda y Del Río, 2003), es necesario realizar estudios al respecto.



### **Preguntas de Investigación**

- a) ¿Qué situaciones del contexto escolar son valoradas por los adolescentes de secundaria cómo situaciones estresantes?
- b) ¿Qué estrategias de afrontamiento emplean los adolescentes ante situaciones escolares estresantes?
- c) ¿Qué efecto tiene la implementación de un programa de intervención de Estrategias de Afrontamiento al estrés académico?

### **Objetivos específicos**

- a) Identificar las situaciones relacionadas con el contexto escolar que los alumnos de secundaria valoran como estresantes.
- b) Identificar las estrategias de afrontamiento que emplean los alumnos de secundaria ante el estrés académico.
- c) Elaborar, implementar y evaluar un programa de intervención encaminado al desarrollo de estrategias de afrontamiento que favorezcan el manejo del estrés académico por parte de estudiantes de secundaria.

## MÉTODO

### *Participantes*

Este estudio se realizó con alumnos del turno matutino de una Escuela Secundaria General Diurna, ubicada en una zona marginada del municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Para la selección de los participantes de este estudio se llevó a cabo la siguiente estrategia:

1. Se seleccionó una muestra inicial de participantes que fue intencional, no probabilista, integrada por 83 alumnos que cursaban alguno de los tres grados de educación secundaria.
2. Los 83 participantes fueron asignados a dos grupos según su nivel de estrés, 40 alumnos con bajo nivel de estrés (50%) y 40 alumnos con alto nivel de estrés (50%).
3. El grupo de 40 alumnos que presentaban alto nivel de estrés se dividió a su vez en dos subgrupos (grupo control y grupo experimental), cada uno con 20 alumnos, tomando en consideración que estuvieran balanceadas las variables de sexo, grado y promedio. En la tabla 1, se muestra la división de los dos subgrupos (grupo control y grupo experimental) y las variables consideradas en cada uno.
- 4.

### ALUMNOS QUE PRESENTARON ALTO NIVEL DE ESTRÉS

		<i>Grupo control</i>					<i>Grupo experimental</i>						
		<i>N= 20 (10 hombres, 10 mujeres)</i>					<i>N= 20 (10 hombres, 10 mujeres)</i>						
Grado	Promedio	1°		2°		3°		1°		2°		3°	
7		2 -H	NDM	1- H	1-M	1-H	NDM	2-H	NDM	2-H	1- M	2-M	NDM
8		1 -H	1-M	1-H	1-M	1-H	1-M	1-H	NDM	2-H	2-M	1-M	NDM
9		2 -H	2 M	1 -H	2-M	1-H	1-M	2-H	2-M	1-H	1-M	1-M	NDM

Tabla 1. Distribución de la muestra con la que se trabajó

H= Hombres M= Mujeres NDM= No disponible en la muestra

### *Lugar de trabajo*

Aulas de la secundaria, sala de maestros y espacio audiovisual del plantel.

### *Materiales*

Formatos de cuestionarios de datos personales, formatos del inventario SISCO y formatos de las Escalas de Afrontamiento al Estrés, lápices y plumas, equipo de cómputo.

### *Instrumentos*

#### *Entrevistas abiertas*

- Con personal docente y administrativo:

Se llevaron a cabo con directivos, la trabajadora social, tutores, con el fin de explicar la presencia de la investigadora en la institución, solicitar su colaboración y aclarar dudas. También se hizo en esta entrevista la invitación para incluir en el estudio a alumnos que presentaran manifestaciones de estrés académico. Otra finalidad de la entrevista fue obtener información para conocer, a través de la experiencia profesional de cada uno de los docentes, el marco situacional del alumnado que asiste a la misma.

- Presentación con los alumnos:

Se acudió con los alumnos participantes, con la finalidad de explicar la presencia de la investigadora en el plantel y aclarar sus dudas respecto al trabajo que pretendía realizarse.

#### *Entrevistas semiestructuradas:*

- Con alumnos:

Estas se realizaron con los alumnos después de que participaron en el taller de estrategias de afrontamiento al estrés académico con el propósito de aclarar información vertida en los

diferentes instrumentos, así como valorar en los alumnos los aportes cualitativos que tuvo el asistir al taller.

*Escalas e inventarios:*

Para investigar y evaluar el campo del estrés académico se han diseñado diversos inventarios y escalas para recopilar información, en esta investigación se emplearon los siguientes:

- Cuestionario de datos personales (Ver anexo 1).
- Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007). Este inventario permite evaluar tres componentes del estrés académico; estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Está organizado por 31 ítems, distribuidos de la siguiente manera: Un ítem filtro, en términos dicotómicos (sí-no) permite determinar si los encuestados son candidatos o no a contestar un inventario. Un ítem, en escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite evaluar el nivel de intensidad del estrés académico. Ocho ítems en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permite identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. Quince ítems en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permite identificar la frecuencia con que se presenta los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Seis ítems en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre) permite identificar la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento (Ver anexo 2)
- Escala de Afrontamiento al Estrés de Adolescentes (ACS): El ACS es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 de tipo cerrado y 1 de final abierto, que permiten evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente. Estas fueron elaboradas a partir del supuesto de que en la capacidad de afrontamiento pueden reconocerse estrategias diferentes que los sujetos utilizan con diferente fuerza. Los 18 factores que se reflejan en las estrategias de afrontamiento de los adolescentes son: buscar apoyo social, concentrarse en resolver problemas, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en

amigos íntimos, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, no afrontar, reducir la tensión, llevar a cabo acciones sociales, ignorar el problema, auto inculparse, reservar el problema para sí, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo, buscar apoyo profesional, buscar diversiones relajantes y/o distraerse físicamente. Las anteriores dan lugar a tres estilos básicos de afrontamiento: dirigido a la resolución del problema, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo (Ver anexo 3).

*Diseño de investigación:*

Se empleó un diseño de comparación entre grupos, con las siguientes fases: Evaluación, diseño y aplicación del programa y nuevamente evaluación.

El diseño de investigación consideró las siguientes variables:

**Estrategias de afrontamiento:** Formas en que el individuo suele hacer frente a situaciones valoradas como estresantes, sean estas efectivas o no para enfrentar las demandas.

**Valoración de situaciones potencialmente estresantes:** Situaciones que el adolescente valora como amenazas o riesgos para su equilibrio físico o psicológico.

**Estrés académico:** Es aquel que tiene como fuente principal las actividades, tareas y relaciones del ambiente escolar.

Variables atributivas: Género, grado y promedio.

*Procedimiento:*

*Fase 1: Evaluación de situaciones estresantes y estrategias de afrontamiento*

Una vez teniendo el permiso para el ingreso a la escuela secundaria y de las entrevistas (abiertas) con directivos y el personal docente quienes coadyuvaron los elementos necesarios para la selección de los grupos que participarían en el estudio, se acudió con cada grupo para realizar una primera evaluación (pre-test) con el inventario SISCO y la escala ACS, para detectar a los alumnos con estrés académico, de los cuales un 25 % participó en el Taller

*Fase 2: Diseño y aplicación del programa*

Se calificaron los instrumentos de evaluación y con base en los datos obtenidos, como se describe en la tabla 1, se seleccionaron a los 20 alumnos que formaron el grupo control y los 20 alumnos que conformaron el grupo experimental (participantes en el taller).

Se diseñó un taller de estrategias de afrontamiento al estrés (programa de intervención), el diseño de dicho taller consideró como base los resultados encontrados durante la aplicación y análisis de los instrumentos. El desarrollo del taller se detalla en el anexo 4.

Se informó a los tutores para avisar a los padres de familia y realizar una junta con ellos con la finalidad de obtener un consentimiento informado de que ellos formarían parte del Taller de Estrategias de Afrontamiento.

Se realizó el Taller con doce sesiones dos veces por semana, con una duración de una hora cada sesión.

*Fase 3: Evaluación.*

Al finalizar el taller se aplicaron nuevamente los cuestionarios y se realizaron entrevistas a los alumnos para aclarar y complementar información vertida en los inventarios.

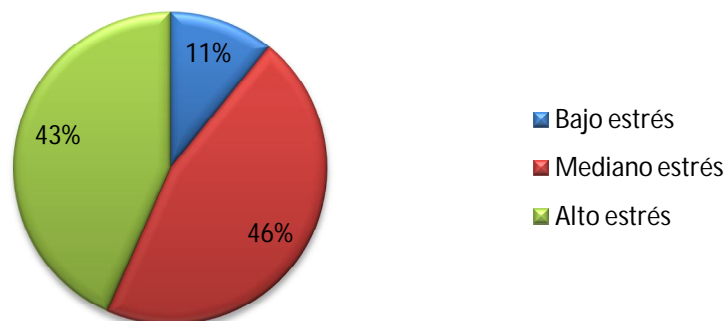
Se procedió a vaciar datos, elaborar tablas y realizar el análisis correspondiente al objeto de la investigación. El análisis se hizo a nivel cuantitativo y cualitativo.

## RESULTADOS

De acuerdo al análisis de los instrumentos de evaluación aplicados a la muestra (N=83) de estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

### 1.- Nivel general de estrés

El nivel de estrés reportado por los ochenta y tres estudiantes fue el siguiente: nueve alumnos tuvieron un nivel bajo de estrés (11%), treinta y ocho alumnos un nivel medio (46%) y treinta y seis un nivel alto (43%).



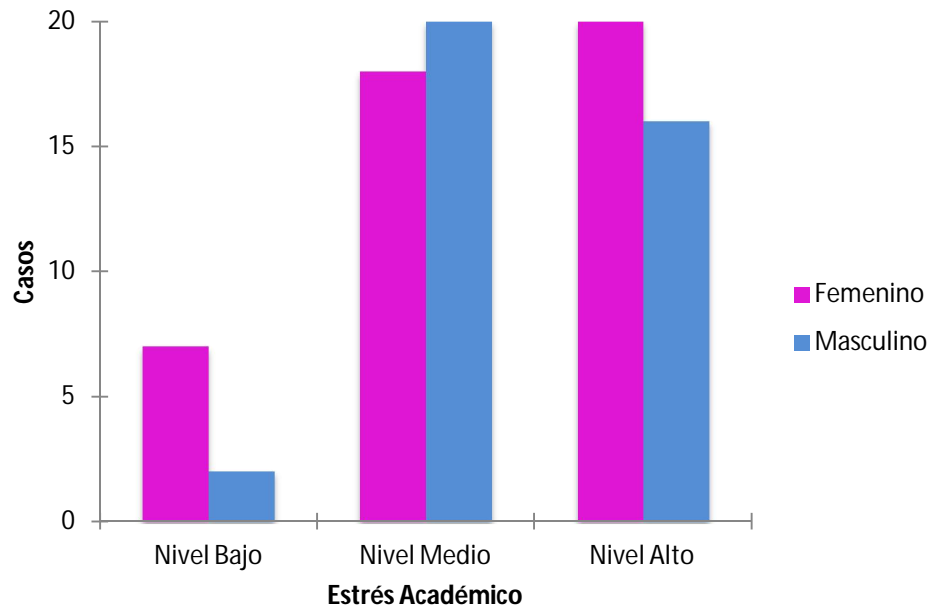
**Figura 3.** Niveles generales de estrés académico encontrado en los estudiantes de secundaria.

En un análisis detallado de los resultados obtenidos se encontró que en general las variables: género, grado y promedio escolar de los estudiantes, se relacionaron con diferencias en el nivel de estrés académico reportado.

#### *a) Género*

De los ochenta y tres alumnos cuarenta y cinco fueron mujeres. De ellas, siete obtuvieron un nivel de bajo estrés, dieciocho un nivel medio y veinte presentaron un nivel de estrés alto. En cuanto al resto de la población correspondiente a treinta y ocho hombres; dos presentaron un nivel de estrés bajo, veinte alumnos un nivel medio y dieciséis un nivel de estrés alto. La

Figura 4 presenta una imagen comparativa de los niveles de estrés reportados por hombres y mujeres.

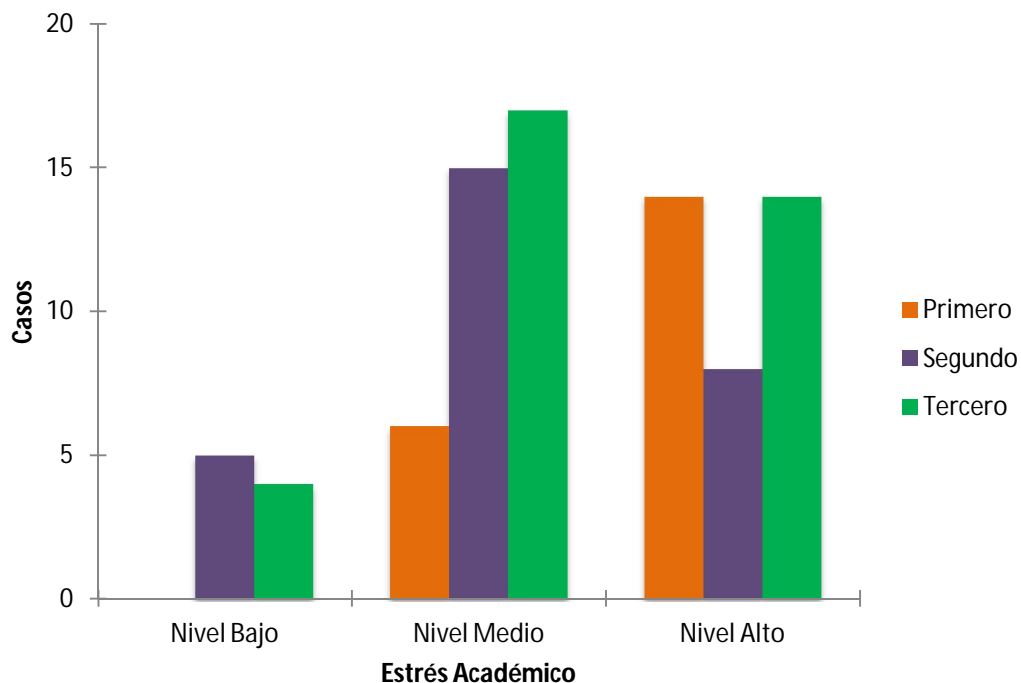


**Figura 4.** Niveles de estrés académico reportado en hombres y mujeres

### ***b) Grado***

En relación con el nivel de estrés reportado por los estudiantes de los diferentes grados se encontró lo siguiente: de los veinte alumnos de primer grado, ningún caso reportó bajo estrés, seis alumnos reportaron nivel medio y catorce alumnos nivel alto. A diferencia de lo anterior, de los veintiocho alumnos de segundo grado, cinco presentaron bajo estrés, quince reportaron un nivel medio y ocho presentaron altos niveles de estrés. En tercer grado, de los treinta y cinco alumnos participantes, cuatro alumnos presentaron un nivel bajo de estrés, diecisiete un nivel medio y catorce un nivel alto de estrés. Aunque es evidente que los alumnos de primer año reportan tener mayores niveles de estrés, el estrés alto repunta nuevamente cuando los alumnos están en tercer año (ver Figura 5)





**Figura 5.** Niveles de estrés académico reportados por alumnos según grado escolar

*c) Promedio*

La tabla 2 muestra una síntesis de los resultados obtenidos en este rubro. En los alumnos con promedio de seis, se encontraron dos alumnos con nivel de estrés medio; no se encontraron alumnos en los otros niveles de estrés. Respecto a los alumnos con promedio de siete; tres de ellos presentaron bajo nivel de estrés, cuatro un mediano nivel y seis un nivel alto. De los alumnos con promedio de ocho, dos presentaron bajo estrés, diecisiete presentaron mediano estrés y trece tuvieron un alto nivel de estrés. Tres de los alumnos con promedio de nueve presentaron bajo estrés, catorce mediano estrés y catorce alto. De los alumnos con promedio de diez, un alumno presentó bajo estrés, un alumno presentó un nivel medio y tres alumnos presentaron un nivel alto. Como puede apreciarse, a medida que aumenta el promedio, aumenta el nivel de estrés.

<i>Promedio/ Nivel de Estrés</i>	6.00	7.00	8.00	9.00	10.00
Nivel Bajo	0	3	2	3	1
Nivel Medio	2	4	17	14	1
Nivel Alto	0	6	13	14	3

**Tabla 2.** Distribución de los estudiantes según promedio y nivel de Estrés

### 1.2- Valoración de situaciones académicas

De forma general, los estudiantes consideraron que la situación más estresante en secundaria fue *la sobrecarga de tareas y trabajos escolares*; mientras que la situación que valoraron como menos estresantes fue: *la competencia con los compañeros de grupo* (ver tabla de acotaciones-Tabla 3). Nuevamente se presentaron diferencias por género, grado y promedio escolar.

<b>Acotaciones para las siguientes tablas</b>		<i>Niveles Generales</i>	
C.C. →	La competencia con los...	O.T.	1.54
S.T. →	Sobrecarga de tareas...	C.C.	2.23
P.C.P. →	La personalidad y el carácter...	P.C.P.	2.28
E.P. →	Las evaluaciones del profesor...	N.E.T.	2.45
T.T. →	El tipo de trabajo que te piden...	T.T.	2.51
N.E.T. →	No entender los temas que...	P.C.	2.58
P.C. →	Participar en clase...	T.L.T.	2.66
T.L.T. →	Tiempo limitado para hacer...	E.P.	2.87
O.T. →	Otra (especifique)	S.T.	3.02

**Tabla 3.** Valoración de Eventos Estresantes en la vida escolar de los estudiantes de la Escuela Secundaria No. 19.  
Criterio de presentación de datos: promedio general anual (medias).

### **a) Género**

Para mujeres y hombres, la situación más estresante fue *las evaluaciones*. En cuanto a la situación menos estresante para las mujeres fue *la competencia con los compañeros del grupo*; para los hombres, lo menos estresante fue *la personalidad y carácter del profesor*.

### **b) Por grado**

La situación académica que los alumnos de primero y tercer grado valoraron como más estresante fue *la sobrecarga de tareas y trabajos escolares*; los de segundo grado consideraron que lo más estresante eran *las evaluaciones*. Por otra parte, la situación menos estresante para los alumnos de primero y segundo fue *la competencia con los compañeros del grupo* y para los estudiantes de tercer grado fue *la personalidad del profesor*.

### **c) Promedio**

Para los alumnos con promedio de seis, la situación más estresante fue el *tiempo limitado para hacer un trabajo*, la situación menos estresante fue *la personalidad del profesor*. Por otra parte, los alumnos con promedio de siete, de ocho y de nueve, coincidieron al valorar *la sobrecarga de tareas y trabajos escolares* como lo más estresante. Para los alumnos de promedio de 10, lo más estresante fue *no entender los temas abordados en clase*. Lo menos estresante para los de siete, ocho y nueve de promedio fue *la competencia con los compañeros de grupo*. La tabla 4 muestra una síntesis de los resultados encontrados por promedio, los datos fueron colocados del menos al más valorado.

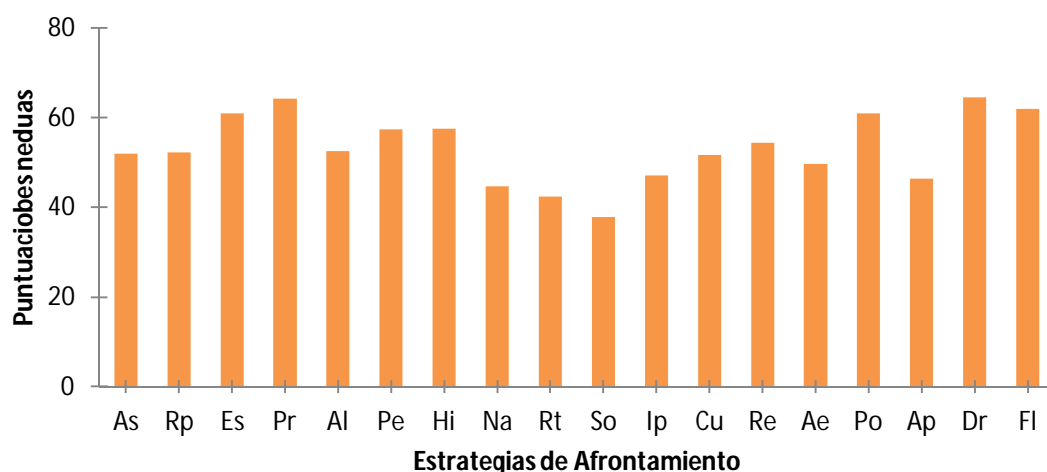
6.00		7.00		8.00		9.00		10.00	
O.T.	1.00	O.T.	1.31	O.T.	1.56	O.T.	1.74	O.T.	1.00
P.C.P.	1.50	C.C.	2.15	C.C.	2.09	C.C.	2.35	N.E.T.	2.00
E.P.	2.00	P.C.P.	2.38	P.C.P.	2.16	P.C.P.	2.39	C.C.	2.20
N.E.T.	2.00	T.T.	2.46	N.E.T.	2.22	T.T.	2.61	P.C.P.	2.40
P.C.	2.00	E.P.	2.62	P.C.	2.25	T.L.T.	2.61	P.C.	2.40
T.T.	2.50	N.E.T.	2.69	T.T.	2.38	N.E.T.	2.68	T.T.	2.80
C.C.	3.00	P.C.	2.77	T.L.T.	2.53	P.C.	2.90	E.P.	3.20
S.T.	3.50	T.L.T.	2.77	E.P.	2.66	S.T.	3.19	T.L.T.	3.20
T.L.T.	3.50	S.T.	2.85	S.T.	2.78	E.P.	3.19	S.T.	3.80

**Tabla 4.** Valoración de situaciones escolares estresantes de acuerdo al promedio

Es pertinente explorar el tipo de estrategias que implementan los alumnos ante las situaciones que ellos consideraron como estresantes.

### 1.3.- Estrategias de afrontamiento

De manera general, en los ochenta y tres estudiantes las estrategias de afrontamiento más usadas ante el estrés académico fueron: Buscar diversiones relajantes (Dr), preocuparse (Pr) y distracción física (Fi). Las estrategias menos usadas fueron: acción Social (So), reducción de la tensión (Rt) y falta de afrontamiento (Na). Esta última se compone de elementos que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos. La Figura 6 muestra la frecuencia con que son empleadas las estrategias de afrontamiento por parte de los alumnos.

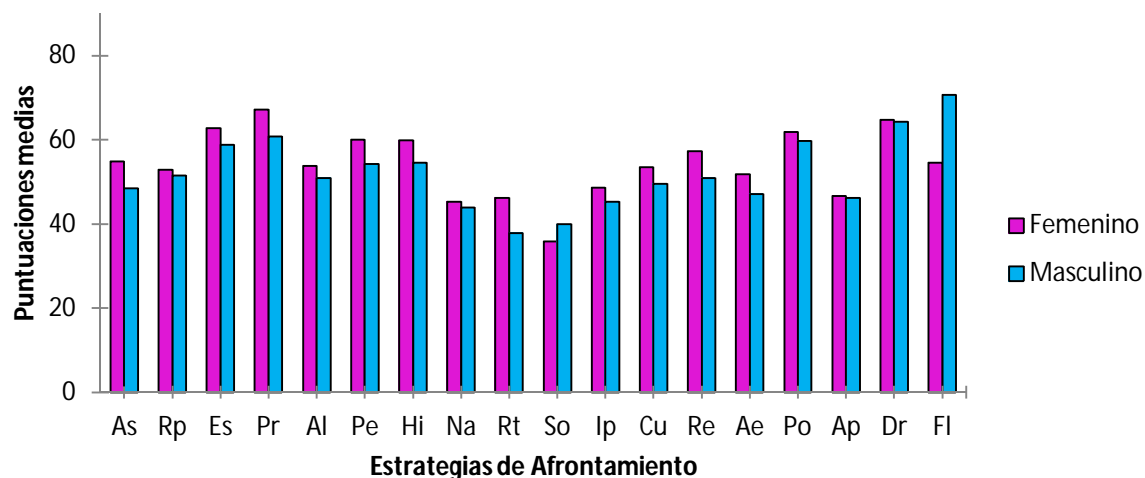


**Figura 6.** Estrategias de afrontamiento empleadas por los alumnos ante situaciones escolares estresantes

En cuanto al uso de estrategias de afrontamiento, nuevamente se encontraron resultados relevantes en el uso de éstas por los estudiantes de acuerdo al género, grado y promedio.

#### *a) Género*

Los hombres emplearon más la estrategia de distracción física (Fi), así como diversiones relajantes (Dr), este tipo de estrategia también fue empleada por las mujeres, sin embargo estas últimas también emplearon las estrategias de preocuparse (Pr), buscar diversiones relajantes (Dr), esforzarse y tener éxito (Es). Las estrategias menos usadas por ellos fueron: reducción de la tensión (Rt), así como falta de afrontamiento (Na). Por otra parte las estrategias que menos usaron las mujeres fueron acción social (So), falta de afrontamiento (Na), reducción de la tensión (Rt). Lo anterior se muestra en la Figura 7.



**Figura 7.** Estrategias de afrontamiento empleadas por los alumnos ante el estrés académico.

### *b) Grado*

En una evaluación general de las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico se encontraron algunas similitudes y algunas diferencias para los tres grados. Por ejemplo, los estudiantes de primero, segundo y tercer grado, expresaron que las estrategias más comunes fueron: buscar diversiones relajantes (Dr), distracciones físicas (Fi) y fijarse en lo positivo (Po).

A diferencia de los alumnos de primero y segundo que seleccionaron la estrategia preocuparse (Pr), los alumnos tercero eligieron la estrategia denominada esforzarse y tener éxito (Es). Cabe destacar que esta estrategia también fue citada por los adolescentes de segundo de secundaria. Por su parte los de tercer año citaron, además, la estrategia buscar pertenencia (Pe), la cual no fue mencionada por los alumnos de primero y segundo.

La estrategia menos empleada por alumnos de los tres grados fue: acción social (So). Los de primero y tercero indicaron que otra de las estrategias menos utilizadas es la reducción de la tensión (Rt). Por otra parte, los de primero y segundo indicaron que la estrategia de buscar apoyo profesional (Ap) es de las menos utilizadas, lo cual no ocurrió con los alumnos de tercer año.

Los estudiantes de segundo y tercero mencionaron que la estrategia falta de afrontamiento (Na) es poco común en ellos y los de tercer año, también indicaron que lo mismo sucede con la búsqueda de apoyo espiritual (Ae).

### ***c) Promedio***

En cuanto a la relación entre estrategias de afrontamiento y promedio escolar, los alumnos con promedio de seis y siete emplearon principalmente la estrategia *distracción física* (Fi) y los alumnos con promedio ocho *buscar diversiones relajantes* (Dr). A diferencia de los alumnos con promedio de nueve y diez quienes reportaron que una de las estrategias que más emplearon fue preocuparse (Pr).

Asímismo los alumnos con promedio de seis emplearon las estrategias de fijarse en lo positivo (Po) resolver el problema (Rp), esta última fue una de la menos empleadas por los alumnos con promedio de siete, quienes a su vez emplean la estrategia de hacerse ilusiones, (Ai) además de buscar diversiones relajantes (Dr), siendo esta última también preferida por los alumnos con promedio de ocho y nueve.

Las estrategias que menos emplean los estudiantes de todos los promedios fue la acción social (So). Los alumnos con promedios de seis y siete usaron más las estrategias de reducción de la tensión (Rt), los alumnos con promedio de ocho, nueve y diez coincidieron en que una de las estrategias menos empleadas por ellos fue falta de afrontamiento (Na). Los alumnos con nueve y diez casi no emplearon como estrategia el apoyo profesional (Ap).

Una de las estrategias menos empleadas fue auto inculparse (Cu), que fue mencionada por los alumnos con un promedio de 6, a diferencia de los alumnos con promedio de siete, quienes menos emplearon, buscar apoyo espiritual (Ae) e invertir en amigos íntimos, esta última se refiere a tratar de establecer una relación personal estrecha con una persona del mismo u otro género. Una estrategia poco empleada por los alumnos fue ignorar el problema (Ip). Esto se muestra en la tabla 5 con datos que van de la estrategia menos a la más empleada.

6.00		7.00		8.00		9.00		10.00	
RT	32.00	RT	42.15	So	39.06	So	34.84	So	29.00
Cu	35.00	Rp	44.31	RT	39.63	Ap	44.52	Ap	33.00
So	40.00	So	44.62	Na	42.00	Na	45.16	Na	38.40
As	44.00	AI	45.23	Ip	44.53	RT	45.94	As	42.40
Na	44.00	Ae	46.92	Ap	46.56	Ip	47.58	RT	43.20
Dr	45.50	Ip	47.69	Cu	47.81	Ae	49.35	AI	44.80
Re	47.50	Re	49.23	As	50.63	Cu	55.00	Ae	45.00
AI	48.00	As	50.15	Re	51.09	AI	55.10	FI	50.40
Pe	50.00	Na	52.31	Rp	51.38	Rp	55.48	Rp	51.20
Ip	50.00	Cu	54.23	Ae	51.56	As	56.13	Pe	55.20
Ap	50.00	Ap	55.38	AI	54.50	FI	57.35	Cu	56.00
Ae	55.00	Es	55.69	Pe	55.00	Re	57.42	Hi	56.80
Hi	60.00	Pr	56.00	Hi	55.13	Hi	58.45	Ip	57.00
Es	64.00	Pe	57.54	Es	56.25	Pe	60.65	Dr	64.40
Pr	64.00	Po	58.08	Po	58.28	Po	62.58	Po	66.00
Rp	72.00	Dr	59.77	Pr	61.25	Dr	63.68	Re	72.00
FI	77.00	Hi	60.62	FI	66.50	Es	64.39	Pr	78.40
Po	82.5	FI	64.08	Dr	68.47	Pr	68.52	Es	82.40

**Tabla 5.** Promedio general anual y Estrategias de Afrontamiento

Como puede notarse el afrontamiento activo y sustentado en un locus de control interno aumenta con el promedio. Es decir implementar estrategias de afrontamiento enfocadas hacia el problema y que el alumno se conceptualice como una persona que puede modificar el ambiente escolar está relacionado con un alto promedio académico.



## **PRETEST- POSTEST /GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL**

Después de obtener los resultados globales, en un análisis específico de aquellos alumnos (n=34), que reportaron tanto un alto nivel de estrés como estrategias de afrontamiento no productivas ante situaciones académicas, se realizó una división de los mismos en dos grupos: control y experimental. Esto se hizo con el propósito de dar al grupo experimental un taller de estrategias de afrontamiento al estrés académico; el grupo control no recibió intervención. Posteriormente se analizaron los datos de la evaluación pretest -posttest en ambos grupos, con el fin de encontrar diferencias en las siguientes áreas: niveles de estrés, situaciones académicas consideradas como estresantes y estrategias de afrontamiento empleadas ante dichas situaciones.

### **2. Evaluación pre test**

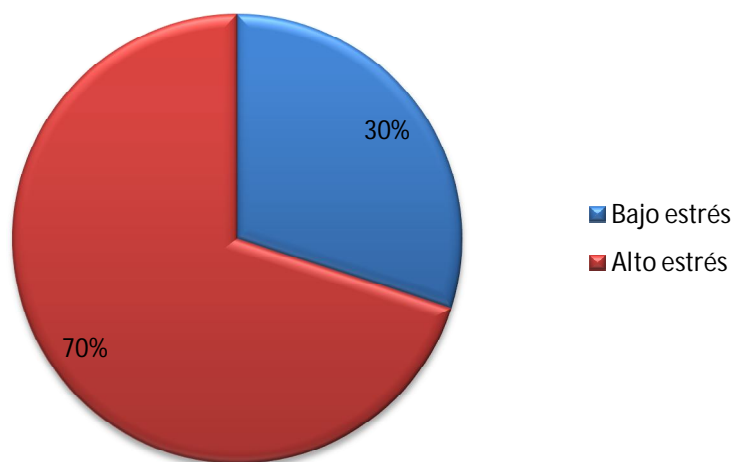
Esta evaluación se realizó con la intención de evaluar al grupo control y al experimental en cuanto a sus estrategias de afrontamiento al estrés y sus niveles de estrés antes de realizar la intervención en forma de taller.

#### **2.1. Grupo Control**

Este grupo no recibió la intervención en forma de taller y estuvo conformado por veinte alumnos: diez hombres y diez mujeres: cuatro alumnos de primer grado, seis alumnos de segundo, y diez alumnos de tercero; tres alumnos con promedio de siete, ocho alumnos con promedio de ocho y nueve alumnos con promedio de nueve.

### 2.1.1. Nivel de estrés

En la primera evaluación del grupo control se encontró que de los veinte alumnos, seis tuvieron un nivel medio de estrés y catorce tuvieron un nivel alto. Esto se muestra en la figura 8.

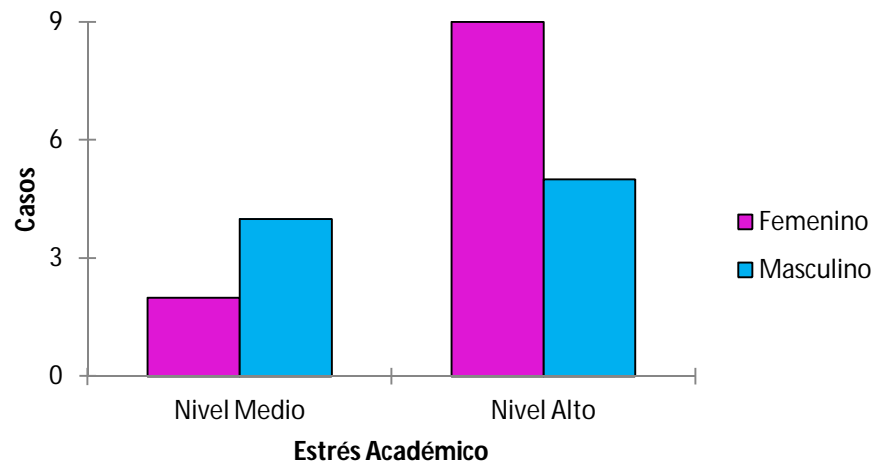


**Figura 8.** Niveles de estrés reportados por el grupo control en el pre test

En esta evaluación también se mostraron diferencias significativas de acuerdo al género, promedio y grupo.

#### *a) Género*

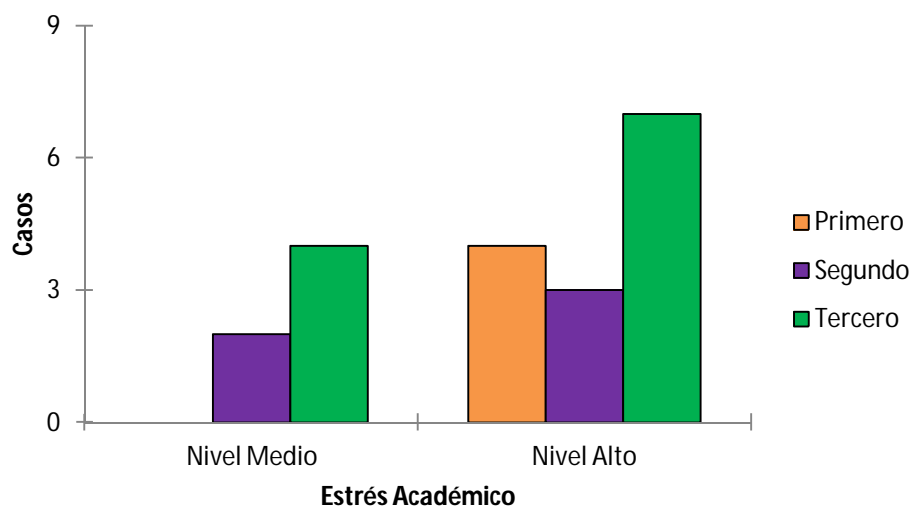
Once mujeres de este grupo presentaron estrés. De estas, dos presentaron mediano estrés y nueve un nivel alto de estrés. De los nueve hombres del grupo control se encontró que cuatro presentaron mediano estrés y cinco presentaron estrés alto. Esto muestra que el estrés, en un nivel alto, está más presente en mujeres que en hombres. Ver Figura 9.



**Figura 9.** Niveles de estrés por género durante el pre test en el grupo control

### ***b) Grado***

De los veinte alumnos, cuatro fueron de primer grado y todos presentaron un alto nivel de estrés. De segundo grado, dos presentaron bajo estrés y tres presentaron un nivel alto. De tercer grado; cuatro presentaron un nivel mediano de estrés y siete un nivel alto. Como se muestra en la gráfica existen diferencias en el nivel de estrés en los tres grados; sobresalen nuevamente los alumnos de primer y tercer grado con mayor estrés. Lo anterior se muestra en la Figura 10.



**Figura 10.** Niveles de estrés por grado durante el pre test en el grupo control.

### c) Promedio

Tres alumnos tuvieron promedio de siete, de los cuales uno tuvo un nivel de estrés mediano y dos tuvieron un nivel alto. Ocho alumnos tuvieron un promedio de ocho, de éstos, dos alumnos tuvieron un nivel medio, seis un nivel alto de estrés. Nueve alumnos tuvieron promedio de nueve, de éstos tres presentaron un mediano estrés y seis un alto nivel de estrés. Se muestra que conforme aumenta el promedio aumenta el nivel de estrés alto (ver Tabla 6).

<i>Promedio/ Nivel de estrés</i>	7.00	8.00	9.00
Nivel Medio	1	2	3
Nivel Alto	2	6	6

**Tabla 6.** Distribución de estudiantes grupo control, pretest, según promedio y nivel de Estrés Académico.

### 2.1.2. Valoración de situaciones estresantes

Para los alumnos, la situación percibida como más estresante fue el *tiempo limitado para hacer los trabajos*; la situación que valoraron como menos estresante fue el *tipo de trabajo que piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)*. Nuevamente se pueden apreciar diferencias relacionadas con las variables de género, grado y promedio.

#### a) Género

En las mujeres, la situación considerada como más estresante fue *participar en clase* (responder a preguntas, exposiciones, etc.) por el contrario los hombres la consideraron como menos estresante. Las mujeres consideraron como menos *estresante no entender los temas abordados en clase*. En el caso de los hombres la situación que valoraron como más estresante fue la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares*.

### **b) Grado**

A los alumnos de primero les resultó más estresante *la sobrecarga de tareas y de trabajos escolares*; menos estresante *participar en clase*. A los alumnos de segundo les estresó el *tipo de trabajo que piden los profesores* (consulta de temas, fichas de trabajo, mapas conceptuales, etc.), los alumnos de tercer grado consideraron esta situación como menos estresante. Para los alumnos de segundo grado la situación que consideraron menos estresante fue *no entender los temas que se abordan en clase* y a los alumnos de tercero les resultó más estresante el *tiempo limitado para hacer un trabajo*.

### **c) Promedio**

Los estudiantes con promedio de siete y ocho consideraron más estresante el *tiempo limitado para hacer trabajos*. Para los alumnos con promedio de siete la situación académica menos estresante fue la *competencia con los compañeros de grupo*. Los alumnos con promedio de ocho consideraron menos estresante *participar en clase*. Para los alumnos con promedio de nueve la situación valorada como estresante fue *participar en clase* (responder preguntas, exposiciones, etc.) y menos la *personalidad del profesor* (ver tabla 7).

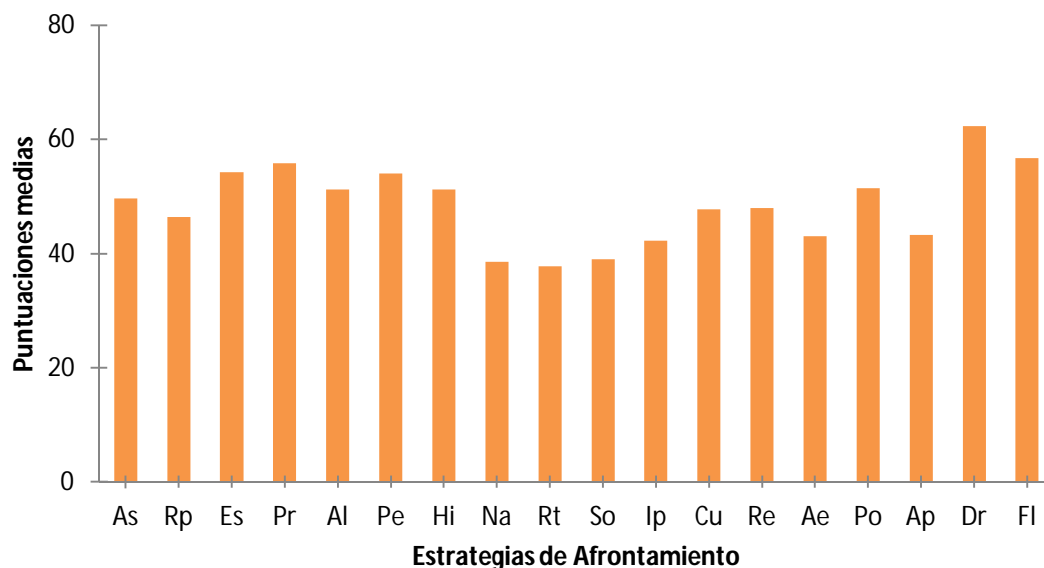
7.00		8.00		9.00	
O.T.	1.00	O.T.	1.88	O.T.	1.89
C.C.	2.00	P.C.	2.13	P.C.P.	2.67
N.E.T.	2.00	T.T.	2.25	C.C.	2.89
S.T.	2.33	E.P.	2.38	T.T.	2.89
T.T.	2.67	C.C.	2.63	N.E.T.	2.89
P.C.P.	3.33	P.C.P.	2.63	S.T.	3.11
E.P.	3.33	N.E.T.	2.63	T.L.T.	3.11
P.C.	3.33	S.T.	2.88	E.P.	3.33
T.L.T.	3.33	T.L.T.	3.13	P.C.	3.33

**Tabla 7.** Promedio general y valoración de Eventos Estresantes grupo control pretest

Lo anterior muestra que, dentro del ambiente escolar, los estudiantes valoran como estresante las situaciones que se relacionan directamente con las tareas escolares (tareas y ejercicios) más que aquellas relacionadas con las interacciones sociales (competencia con los compañeros de grupo o participar en clase). Es necesario indagar más sobre las formas en que los alumnos afrontan dichas situaciones.

### 2.1.3. Estrategias de afrontamiento

En el grupo control las estrategias más usadas fueron: buscar diversiones relajantes (Dr.), distracción física (Fi) y preocuparse (Pr), mientras que las estrategias menos usadas ante situaciones académicas fueron falta de afrontamiento (Na), acción social (So) e ignorar el problema (Ip). Esto se muestra en la figura 11..



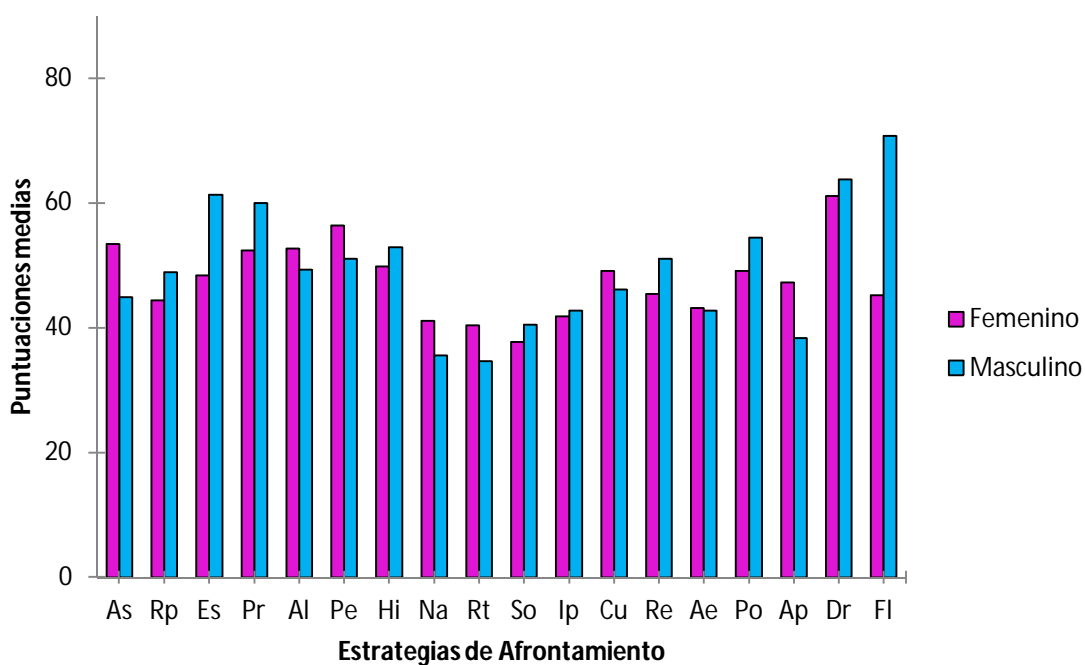
**Figura 11.** Estrategias de afrontamiento, grupo control pre test.

Cabe aclarar que las diferencias en la preferencia por una u otra estrategia de afrontamiento también están relacionadas con las variables género, grado y promedio.

### a) Género

Como se muestra en la Figura 12, las estrategias de afrontamiento más usadas por mujeres y por hombres fueron buscar diversiones relajantes (Dr), también las mujeres prefirieron buscar pertenencia (Pe) y buscar apoyo social (As), a diferencia de los hombres quienes prefirieron el uso de distracción física (Fi) así como esforzarse y tener éxito (Es).

Las estrategias menos usadas ante situaciones académicas por las mujeres así como por los hombres fueron la reducción de la tensión (Rt) y falta de afrontamiento (Na); las mujeres no emplearon la acción social (So) a diferencia de los hombres, quienes no emplearon la búsqueda de apoyo profesional (Ap).



**Figura 12.** Género y Estrategias de afrontamiento, grupo control pre test.

### b) Grado

Los alumnos de los tres grados prefirieron la estrategia de buscar diversiones relajantes (Dr). Los de primer y tercer grado coincidieron en emplear la distracción física (Fi); también las estrategias preferidas por los de primer grado fue esforzarse y tener éxito (Es), a diferencia de los de segundo y tercer grado quienes prefieren preocuparse (Pr); así mismo, los de segundo

grado prefieren buscar apoyo social (As). Otras estrategias que emplearon los estudiantes de tercer grado fueron buscar pertenencia (Pe) e invertir en amigos íntimos (Aí).

Mientras que las menos usadas tanto por los alumnos de primer como de tercer grado fueron falta de afrontamiento (Na) y reducción de la tensión (Rt), esta última estrategia también preferida por los alumnos de segundo grado. Así como buscar apoyo profesional (Ap). Los alumnos de segundo y tercer grado no emplean como estrategia la acción social (So).

### *c) Promedio*

En cuanto al grupo control en esta fase, los alumnos con promedio de siete, ocho y nueve prefieren la estrategia de buscar diversiones relajantes, así también los alumnos con promedio de siete y ocho prefirieron las estrategias de distracción física (Fi) y preocuparse (Pr).

También existieron coincidencias en las estrategias de afrontamiento menos empleadas. De forma general para los de diferentes promedios fue la acción social (So) que mencionaron como menos empleada, los alumnos de siete y ocho coincidieron en la estrategia de reducción de la tensión (Rt) como una de la menos empleada. De manera particular de las estrategias más empleadas por los alumnos con promedio de siete fueron hacerse ilusiones (Hi) y fijarse en lo positivo (Po) a diferencia de los alumnos con promedio de ocho que emplean como estrategia (Pr) preocuparse y esforzarse y tener éxito (Es).

Las estrategias menos preferidas por los alumnos con un promedio de siete fueron ignorar el problema (Ip) y reducción de la tensión (Rt), esta última también fue una de las menos preferidas por los alumnos con promedio de 8 ignorar el problema (Ip), fueron las estrategias menos empleadas por los alumnos con un promedio de siete.

Otras de las estrategias preferidas por los alumnos con promedio de ocho fueron: esforzarse y tener éxito (Es) y buscar diversiones relajantes (Dr), esta última estrategia también fue mencionada por los alumnos con promedio de nueve. Por su parte los alumnos con promedio de nueve también mencionaron como estrategias preferidas invertir en amigos íntimos (Aí) y buscar pertenencia (Pe).

En las estrategias menos empleadas coincidieron los alumnos con promedio de ocho y nueve al mencionar que ellos no usaron la falta de afrontamiento (Na), también el apoyo profesional (Ap) fue una de las estrategias no usadas por los alumnos de nueve (ver Tabla 8).



7.00		8.00		9.00	
So	30.00	Na	36.50	Ap	36.67
Rp	33.33	Rt	36.50	Na	38.67
Rt	33.33	So	42.50	So	38.89
Ip	38.33	Ip	45.00	Rt	40.44
Es	38.67	Ae	45.00	Ip	41.11
Re	40.00	As	47.00	Ae	41.67
Ae	41.67	Cu	47.50	Re	45.00
Ai	44.00	Ai	49.50	Fi	45.11
Na	44.00	Ap	50.00	Hi	46.22
Ap	45.00	Rp	51.00	Rp	46.67
As	46.67	Re	54.38	Po	46.67
Pe	46.67	Pe	56.00	Cu	48.33
Cu	46.67	Hi	56.50	Pr	50.22
Po	50.00	Po	57.50	Es	51.11
Pr	52.00	Dr	62.13	As	52.89
Hi	52.00	Es	63.50	Pe	54.67
Dr	60.67	Pr	63.50	Ai	55.11
Fi	60.67	Fi	68.25	Dr	63.00

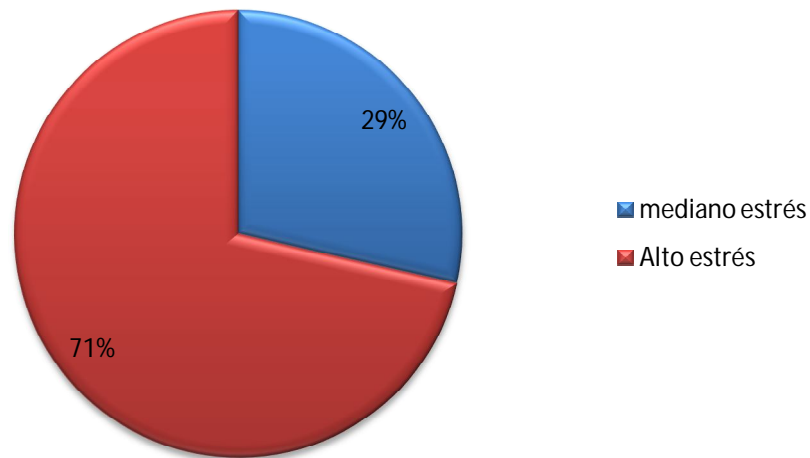
**Tabla 8.** Promedio anual y Estrategias de Afrontamiento grupo control pretest.

## 2.2. Grupo experimental

Este grupo estuvo conformado por catorce alumnos, ocho hombres, seis mujeres; cuatro alumnos de primer grado, cinco alumnos de segundo y cinco alumnos de tercer grado. Dos alumnos con un promedio de siete, seis alumnos con un promedio de ocho, tres alumnos con un promedio de nueve y tres alumnos con un promedio de diez.

### 2.2.1. Nivel de estrés

Del grupo experimental que corresponde a catorce alumnos, cuatro (29%) tenían un nivel medio de estrés y diez (71) tenían un nivel alto estrés (Ver figura 13).

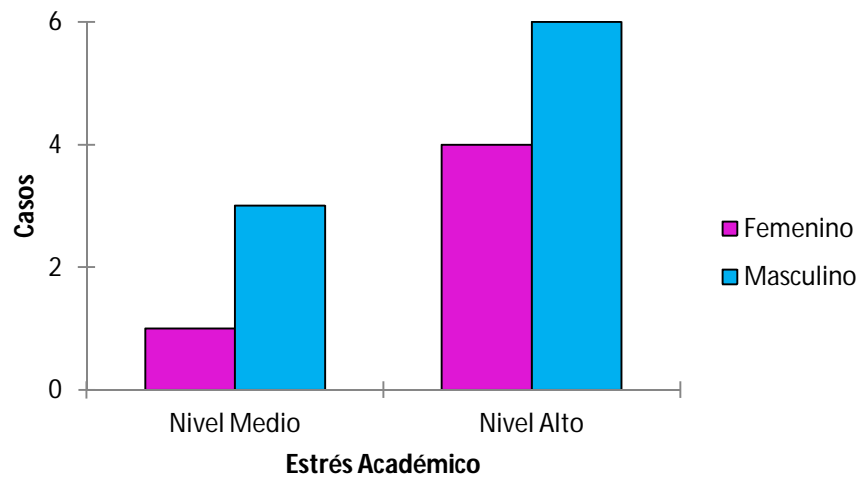


**Figura 13.** Nivel de estrés en el grupo experimental, pretest.

En este grupo también se presentaron diferencias en el nivel de estrés en las variables de género, promedio y grado.

#### *a) Género*

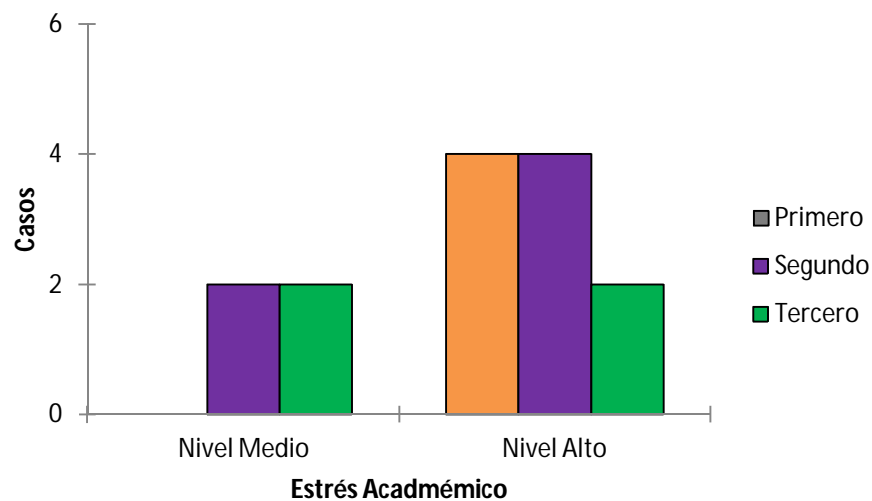
En un análisis más cuidadoso del nivel de estrés por género se encontró que del grupo experimental de las cinco mujeres: cuatro mujeres con un nivel alto de estrés y una con un mediano nivel de estrés. De los nueve hombres; tres presentaron un nivel medio de estrés y seis tuvieron un nivel alto de estrés. Esto se muestra en la Figura 14.



**Figura 14.** Nivel de estrés académico por género, grupo experimental- pre test.

**b) Grado**

La figura 15 muestra que cuatro alumnos de primero presentaron un nivel alto de estrés; de segundo grado, dos presentaron un nivel mediano de estrés y cuatro un nivel alto de estrés y de tercer grado dos presentaron un nivel medio de estrés y dos un nivel alto de estrés.



**Figura 15.** Nivel de estrés de acuerdo al grado en el grupo experimental pretest

### c) Promedio

Con promedio de siete, un alumno presentó un nivel alto de estrés; con un promedio de ocho, tres presentaron un nivel mediano de estrés y cuatro un nivel alto de estrés; de los alumnos con promedio de nueve tres presentaron un nivel alto de estrés y de los alumnos con promedio de diez, un alumno tuvo un nivel mediano de estrés y dos un nivel alto de estrés. Esto se muestra en la Tabla 9.

<i>Promedio/ nivel de estrés</i>	7.00	8.00	9.00	10.00
Nivel Medio	0	3	0	1
Nivel Alto	1	4	3	2

**Tabla 9.** Promedio escolar y estrés académico, grupo experimental pretest.

Lo anterior muestra que tanto hombres como mujeres presentan un alto nivel de estrés, así también todos los alumnos de primer grado presentaron alto estrés y en cuanto al promedio, los altos niveles de estrés se encuentran los alumnos con promedio de ocho y nueve.

### 2.2.2. Valoración de situaciones académicas

Realizando un análisis más profundo de aquellos alumnos que reportaron más estrés se encontró que de forma general la situación académica que el grupo experimental consideró como más estresante fue la sobrecarga de *tareas y trabajos escolares* y la situación que consideraron menos estresante fue la *competencia con los compañeros de grupo*.

### a) Género

Las mujeres del grupo experimental valoraron como más estresante las *evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.), a diferencia de los hombres que valoraron como más estresante *el tiempo limitado para hacer un trabajo*, y les estresó menos tanto mujeres como a hombres *la competencia con los compañeros de grupo*.

### ***b) Grado***

Los alumnos de primer grado consideraban más estresante *la sobrecarga de tareas y trabajos escolares* a diferencia de los alumnos de segundo grado quienes consideraron estresante *el tiempo limitado para hacer un trabajo*. La situación considerada como menos estresante para los de primer y tercer grado fue la competencia *con los compañeros de grupo*. Para los alumnos de tercero la situación que consideraban más estresante fue las *evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos) y *menos la personalidad del profesor*.

### ***c) Promedio***

Los alumnos con promedio de siete y diez valoraron como más estresante el *tiempo limitado* para hacer un trabajo y la situación que valoraron como menos estresante fue la *competencia con los compañeros de grupo*, esta situación también fue una de las menos percibida como estresante por los alumnos con promedio de nueve y diez, a diferencia de los alumnos con promedio de ocho quienes consideraron como menos estresante la *personalidad del profesor*.

En cuanto a las situaciones estresantes también varían de acuerdo al promedio, por ejemplo para los alumnos con promedio de ocho la situación académica considerada como más estresante fue la *sobrecarga de trabajos y tareas escolares* a diferencia de los alumnos con un promedio de nueve que valoraron como más estresante *no entender los temas que se abordan en clase*.

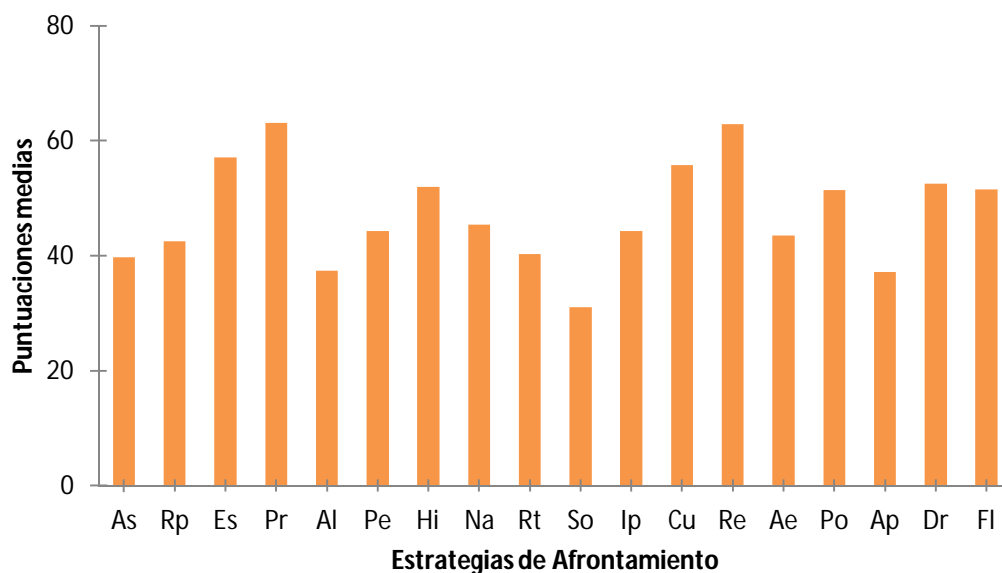
La Tabla 10 que se muestra a continuación, sintetiza las situaciones valoradas como estresantes y su relación con el promedio de los alumnos.

7.00		8.00		9.00		10.00	
C.C.	1.00	O.T.	1.29	C.C.	1.67	O.T.	1.00
O.T.	1.00	P.C.P.	1.86	P.C.P.	1.67	C.C.	1.67
P.C.P.	3.00	C.C.	2.00	P.C.	2.00	N.E.T.	1.67
S.T.	4.00	T.L.T.	2.43	E.P.	2.67	P.C.	2.33
T.T.	4.00	N.E.T.	2.71	T.T.	2.67	P.C.P.	2.67
N.E.T.	4.00	E.P.	2.86	O.T.	2.67	T.T.	3.33
E.P.	5.00	T.T.	2.86	S.T.	3.00	S.T.	3.67
P.C.	5.00	P.C.	3.00	T.L.T.	3.67	E.P.	3.67
T.L.T.	5.00	S.T.	3.00	N.E.T.	4.00	T.L.T.	3.67

**Tabla 10.** Promedio general y valoración de Eventos Estresantes, grupo experimental pretest.

### 2.2.3. Estrategias de afrontamiento

Realizando un análisis más específico de las estrategias empleadas por aquellos alumnos que reportaron más estrés antes de la intervención que corresponden al grupo experimental (ver figura 14) se encontró que las estrategias que más usaron fueron; preocuparse (Pr), reservarlo para sí (Re) y esforzarse y tener éxito (Es), mientras que las menos usadas del grupo experimental fueron: acción social (So), seguida por buscar apoyo profesional (Ap), invertir en amigos íntimos (Ai) y buscar apoyo social (As).



**Figura 16.** Promedio de estrategias de afrontamiento empleadas por el grupo experimental en el pre test.

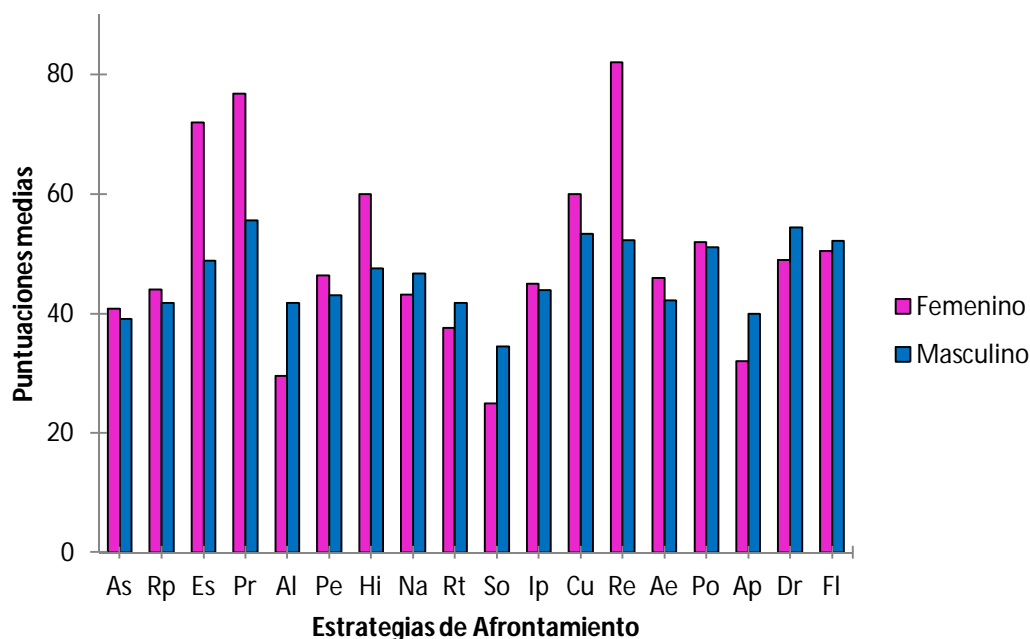
La implementación de estrategias de afrontamiento al estrés académico también mostró diferencias en cuanto al género, grado y promedio.

#### *a) Género*

La Figura 17 muestra que en el grupo experimental las estrategias más usadas por las mujeres ante los eventos estresantes fueron las siguientes: resérvalo para sí (Re), esforzarse y tener éxito (Es) y preocuparse (Pr), esta última estrategia también mencionada por los hombres. Mientras que la entre las estrategias menos empleadas por las mujeres fueron: invertir en amigos íntimos (Ai), reducción de la tensión (Rt) y buscar apoyo profesional (Ap) que también fue una de las menos empleadas por los hombres.

Otras estrategias también empleadas por los hombres fueron buscar diversiones relajantes (Dr) y auto inculparse (Cu). Y casi no emplearon acción social (So), buscar apoyo social (As).

Como se puede ver, los estudiantes casi no emplean el buscar apoyo social o profesional y se involucran más con sus pares o solos para solucionar sus problemas (situaciones académicas estresantes).



**Figura 17.** Estrategias de afrontamiento empleadas por ambos sexos del grupo experimental durante el pre test.

### ***b) Grado***

En el grupo experimental, los tres grados utilizaron la estrategia *reservarlo para sí* (Re).

De manera particular los alumnos de primer grado prefieren las estrategias de fijarse en lo positivo (Po) y preocuparse (Pr), esta estrategia también es empleada por los alumnos de tercer grado. Mientras que las estrategias que menos emplean los de primer grado fueron acción social (So) (también mencionada como una de las menos empleadas por los alumnos de segundo y tercer grado); invertir en amigos íntimos (Aí) y buscar apoyo social (As).

Los de segundo y tercer grado prefirieron emplear las estrategias de preocuparse (Pr) mientras que no emplean la acción social (So).

Otra de las estrategias que emplearon los alumnos de segundo grado fué auto inculparse (Cu), a diferencia de los alumnos de tercer grado quienes también prefieren usar la distracción física (Fi) y esforzarse y tener éxito (Es). En cuanto a las estrategias menos empleadas por los de segundo grado están buscar apoyo profesional (Ap) e invertir en amigos íntimos (Aí), a



diferencia de los alumnos de tercer grado que casi no emplean reducción de la tensión (Rt) e ignorar el problema ( Ip)

Como se muestra la mayoría de los alumnos prefieren las estrategias de afrontamiento no productivas y nuevamente casi no emplean las estrategias de apoyo social.

### ***c) Promedio***

En cuanto a la variable promedio, el grupo experimental presentó las siguientes características: Los alumnos de los diferentes promedios coincidieron en mencionar que la estrategia de preocuparse (Pr), fue una de las estrategias mas empleadas, así como una de las menos empleada para casi todos los promedios (excepto los alumnos con promedio de ocho) fue invertir en amigos íntimos (Ai.)

Para los estudiantes con promedio de siete las estrategias más utilizadas ante situaciones estresantes fue auto inculparse (Cu) (esta estrategia también mayormente usada por los alumnos con promedio de nueve) seguido de fijarse en lo positivo (Po), mientras que los alumnos con promedio de ocho prefirieron las estrategias de buscar diversiones relajantes (Dr) y distracción física (Fi).

También existieron similitudes con los de promedio de nueve y diez quienes mencionaron como estrategias preferidas reservarlo para sí (Re). Por su parte alumnos con promedio de diez también prefieren la estrategia de esforzarse y tener éxito (Es).

En cuanto a las estrategias menos usadas por los alumnos con promedio de siete se encuentran buscar apoyo espiritual (Ae), seguida de e invertir en amigos íntimos (Aí) y concentrarse en resolver el resolver el problema (Rp), esta ultima estrategia también fue mencionada por los alumnos de ocho como una de las menos usadas, además de reducción de la tensión (Rt). Otras de las estrategias menos usadas fue la acción social (So) y buscar apoyo profesional (Ap) estas mencionadas por los alumnos con promedio de nueve y diez.

Se puede apreciar que la mayoría de los promedios emplea estrategias poco productivas, cabe resaltar que los alumnos con más promedio emplean estrategias hacia reservar el problema y esforzarse más que buscar el apoyo de otros. Lo anterior se muestra sintetizado en la Tabla 11.

7.00		8.00		9.00		10.00	
Ae	25.00	Rt	33.14	So	21.67	So	25.00
Rp	32.00	So	35.00	Ai	26.67	Ai	28.00
Ai	32.00	Rp	38.86	Ap	35.00	Ap	30.00
Ip	35.00	Cu	40.00	As	40.00	As	33.33
Dr	35.00	Ap	40.00	Pe	41.33	Rt	37.33
Pe	36.00	Ip	40.71	Ae	43.33	Na	38.67
Hi	40.00	As	41.14	Dr	49.00	Rp	42.67
FI	42.00	Es	42.29	Ip	53.33	Ae	45.00
Ap	45.00	Na	42.86	FI	53.67	Pe	45.33
As	48.00	Po	45.00	Rp	54.67	Ip	46.67
So	50.00	Ae	45.71	Na	56.00	Dr	46.67
Re	50.00	Pe	46.29	Rt	56.00	FI	49.00
Es	52.00	Ai	46.86	Po	61.67	Po	51.67
Na	52.00	Re	47.14	Hi	66.67	Hi	52.00
Rt	52.00	Hi	47.43	Es	72.00	Cu	66.67
Pr	56.00	Pr	50.29	Cu	76.67	Pr	77.33
Po	65.00	FI	53.00	Re	78.33	Es	78.67
Cu	70.00	Dr	59.00	Pr	81.33	Re	88.33

**Tabla 11.** Estrategias de Afrontamiento del grupo experimental durante el pretest.

### 3. Evaluación postest

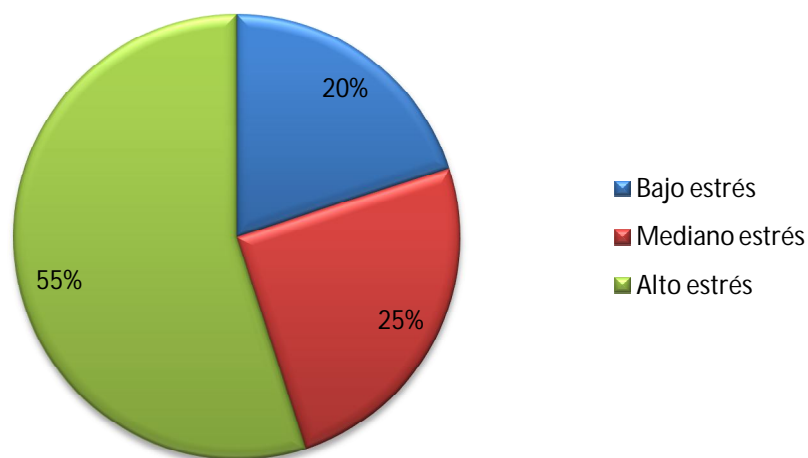
Una vez implementada la intervención, se midió su impacto en ambos grupos con el fin de encontrar diferencias significativas, en las valoraciones que realizan los alumnos de las situaciones potencialmente estresantes, así como en las estrategias empleadas ante dichas situaciones.

#### 3.1. Grupo control

Este grupo estuvo conformado por veinte alumnos: diez hombres y diez mujeres: cuatro alumnos de primer grado, seis alumnos de segundo, y diez alumnos de tercero; tres alumnos con promedio de siete, ocho alumnos con promedio de ocho y nueve alumnos con promedio de nueve.

##### 3.1.1. Nivel de estrés

En una segunda evaluación del grupo control, se encontró que de los veinte alumnos, cuatro presentaron un nivel bajo; cinco presentaron un nivel de estrés mediano y once presentaron un alto nivel de estrés. Esto se muestra en la Figura 18.



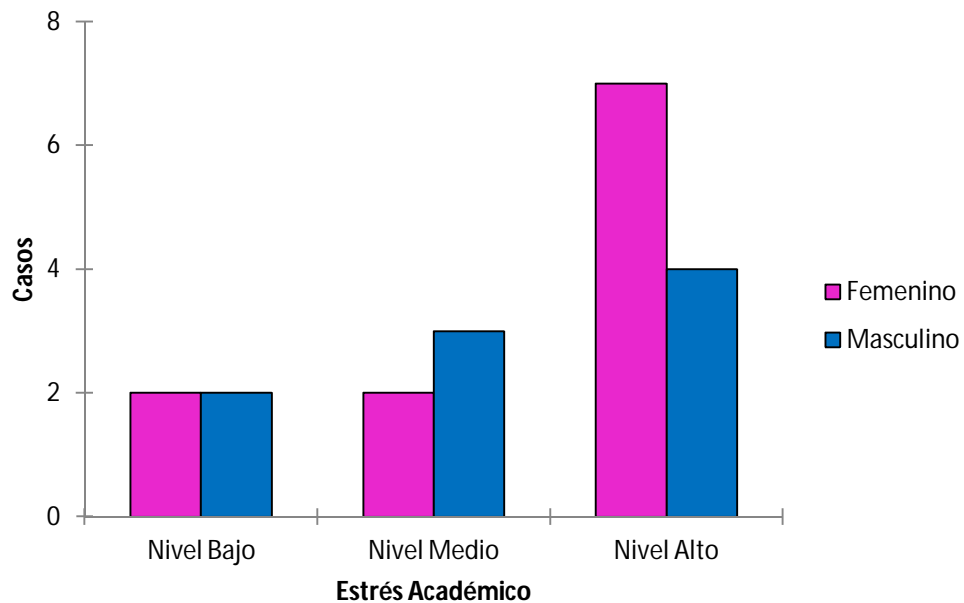
**Figura 18.** Nivel de estrés reportado por el grupo control en el post test.

Nuevamente en esta segunda evaluación se muestran diferencias significativas en cuanto al nivel de estrés en las variables de género, sexo y promedio.

**a) Género**

Realizando un análisis más profundo del nivel de estrés con la variable de género, se encontró que de las once mujeres dos alumnas presentaron un nivel bajo de estrés; dos presentaron un nivel medio y siete presentaron un nivel alto.

Por su parte los nueve hombres del grupo control presentaron el estrés de la siguiente forma: dos alumnos presentaron un nivel bajo de estrés; tres presentaron un nivel mediano y cuatro un nivel alto. Lo anterior se muestra en la Figura 19.

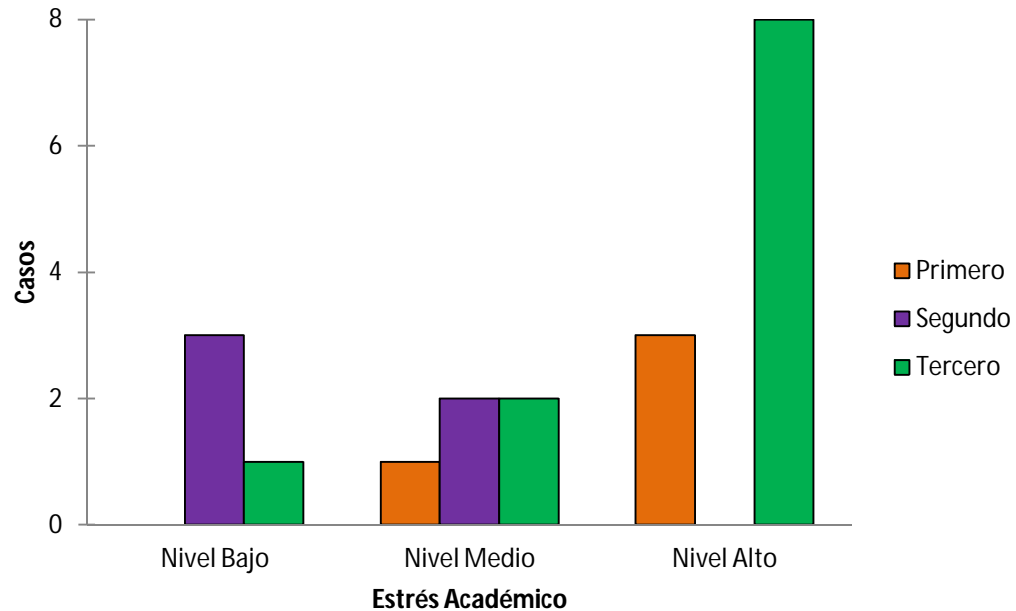


**Figura 19.** Nivel de estrés de acuerdo al género reportado por el grupo control en el post test.

**b) Grado**

La Figura 20 muestra que los alumnos del grupo control que presentaron estrés se encontró que de primer grado, nadie presentó un nivel de estrés bajo; un alumno tenía un nivel de estrés medio y tres presentaron un nivel de estrés alto. De segundo grado tres presentaron un nivel de estrés medio y dos presentaron un nivel de estrés medio y ningún alumno presentó un nivel de estrés alto. De tercer grado uno presentó un nivel bajo de estrés; dos alumnos presentaron un

nivel medio de estrés y ocho presentaron un nivel de estrés alto, lo que indica que la presencia de estrés alto estuvo presente en los alumnos de tercer grado, más que de otros grados.



**Figura 20.** Nivel de estrés reportado por el grupo control de acuerdo al grado durante el post test.

### ***c) Promedio***

Acerca de los alumnos con un promedio de siete; ningún alumno presentó un nivel de estrés bajo; dos presentaron un nivel de estrés mediano y uno presentó un nivel alto. De los alumnos con un promedio de ocho; dos alumnos presentaron un nivel bajo de estrés y seis presentaron un nivel alto, lo que indica que el nivel de estrés alto aumenta conforma aumenta el promedio escolar. Esto se muestra sintetizado en la siguiente Tabla 12.

<i>Promedio/ Nivel de estrés</i>	7.00	8.00	9.00
Nivel Bajo	0	2	2
Nivel Medio	2	2	1
Nivel Alto	1	4	6

**Tabla 12.** Nivel de estrés de acuerdo al promedio reportado por el grupo control, posttest.

### 3.1.2. Valoración de situaciones académicas

En el ámbito escolar la situación que más les estresó al grupo control fueron las *evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.), por su parte la situación que menos les estresó fue la *competencia con los compañeros de grupo*. Nuevamente se hace uso de tres variables para describir los resultados en cuanto a la valoración de situaciones académicas.

#### *a) Género*

Para las mujeres del grupo control la situación académica que percibieron como más estresante fue las *evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.), los hombres de la misma forma consideraron esta situación como estresante. Además de esto, los hombres también consideraron la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares* como una situación estresante. La situación que percibieron hombres y mujeres como menos estresante fue la *competencia con los compañeros del grupo*.

#### *b) Grado*

Los alumnos de primer grado consideran estresante la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares*, así también coincidieron los de primero, segundo y tercer grado en considerar estresante *participar en clase* (responder a preguntas, exposiciones, etc.), de la misma forma coincidieron en valorar como menos estresante la *competencia con los compañeros de grupo*.

### c) Promedio

La Tabla 13 muestra que para los alumnos con promedio de siete, ocho y nueve fue más estresante las *evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.) y la situación que menos valoraron como menos estresante fue la competencia con los compañeros de grupo.

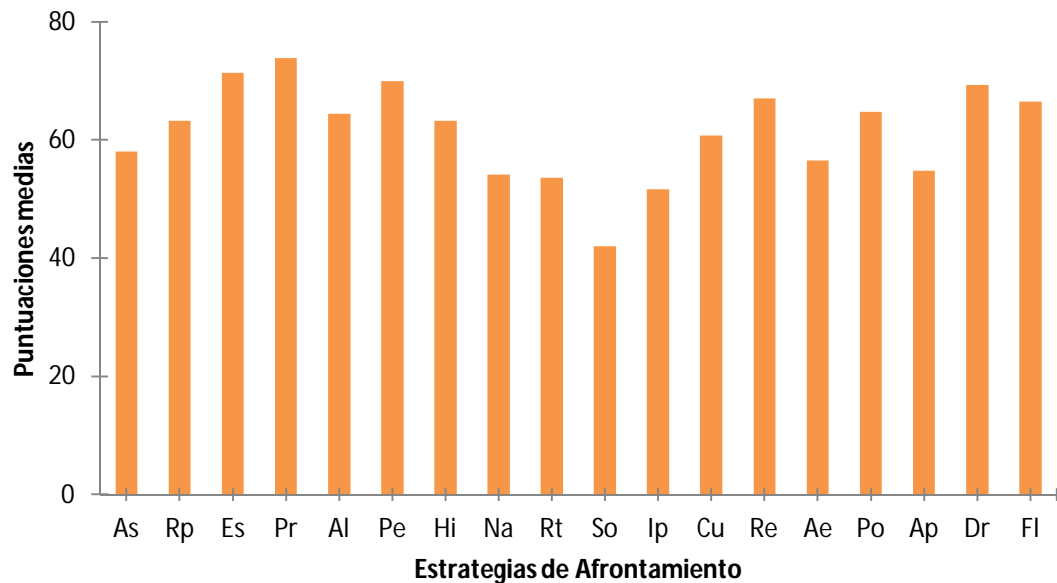
<i>Promedio/</i>	<i>7.00</i>	<i>8.00</i>	<i>9.00</i>
<i>Nivel de estrés</i>			
Nivel Bajo	0	2	2
Nivel Medio	2	2	1
Nivel Alto	1	4	6

**Tabla 13.** Distribución de los estudiantes del grupo control durante el posttest, según su nivel de Estrés Académico.

Lo anterior muestra que las situaciones estresantes para los jóvenes están relacionadas con su desempeño académico más que con la competencia con sus compañeros. Es pertinente explorar el tipo de estrategias que implementaron los alumnos ante las situaciones que ellos consideraron como estresantes

#### 3.1.3. Estrategias de afrontamiento

En el grupo control, quienes no recibieron ninguna intervención las estrategias más usadas de manera general fueron preocuparse (Pr); esforzarse y tener éxito (Es) buscar pertenencia (Pe). Las estrategias de afrontamiento menos usadas por este grupo fueron la acción social (So); ignorar el problema (Ip) y reducción de la tensión (Rt) (Ver figura 21).



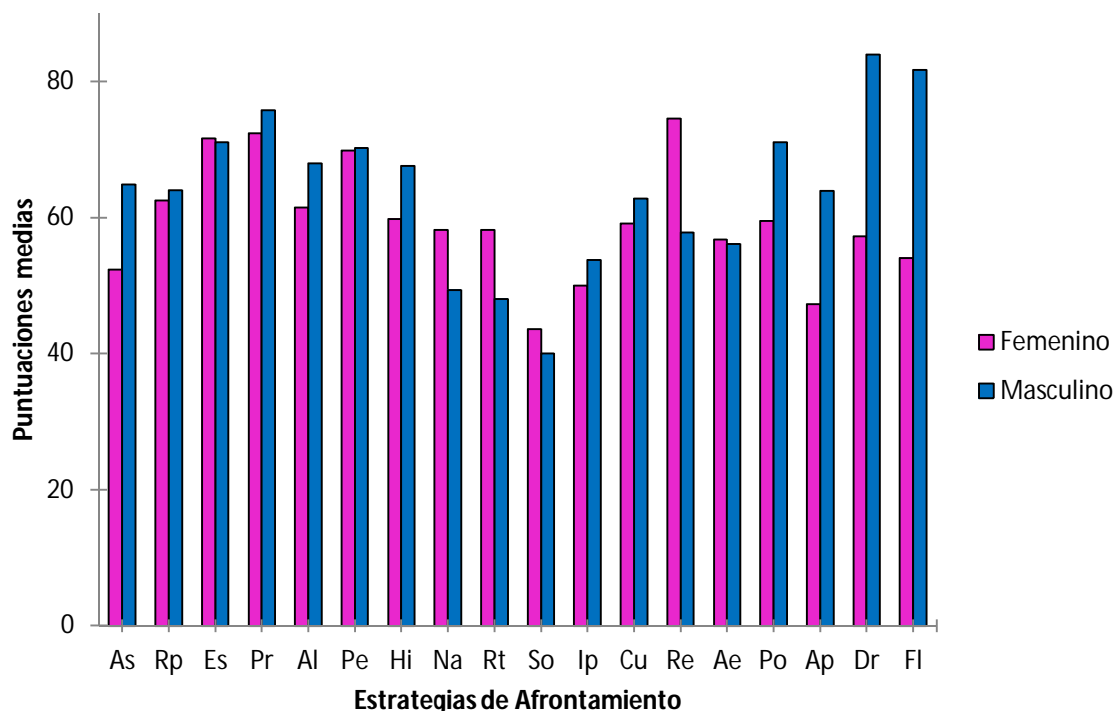
**Figura 21.** Estrategias de afrontamiento empleadas por el grupo control durante el postest.

### *a) Género*

En el grupo control las estrategias más usadas por las mujeres fueron reducción de la tensión (Re); preocuparse (Pr) (esta estrategia también fue preferida por los hombres) y esforzarse y tener éxito (Es), a diferencia de los hombres que prefieren el uso de buscar diversiones relajantes (Dr) y la distracción física (Fí).

En cuanto a las estrategias menos usadas por la mujeres fueron buscar apoyo profesional (Ap) e ignorar el problema (Ip) a diferencia de los hombres quienes casi no emplearon reducción de la tensión (Rt), falta de afrontamiento (Na) y la acción social (So), que fue la estrategia menos empleada tanto por hombres como por mujeres. Lo anterior se muestra en la Figura 22.





**Figura 22.** Estrategias de afrontamiento empleadas por ambos sexos del grupo experimental durante el pre test.

### ***b) Grado***

En el grupo control los alumnos de primer grado usaron las estrategias de distracción física (Fí), buscar diversiones relajantes (Dr) y buscar pertenencia (Pe), esta estrategia también fue mencionado por los alumnos de tercer grado. De forma diferente los de segundo grado emplearon las estrategias de invertir en amigos íntimos (Aí), preocuparse (Pr), concentrarse en resolver el problema (Rp) y esforzarse y tener éxito (Es) está también fue mencionada por los alumnos de tercer grado como uno de los más usada. Otra estrategia no antes mencionada fue la de reservarlo para sí (Re) empleada por los de tercer grado.

En cuanto a las estrategias menos empleadas se encuentran ignorar el problema (Ip) y la acción social (So), estas fueron mencionadas por los tres grados. Los alumnos de primer grado casi no emplearon la falta de afrontamiento (Na) y buscar apoyo profesional (Ap), esta última

también fue mencionada por los alumnos de tercer grado. Diferente a esto, los alumnos de segundo grado casi no emplean la reducción de la tensión (Rt), auto inculparse (Cu).

### *c) Promedio*

La Tabla 14 muestra que los estudiantes con promedio de siete, ocho y nueve emplearon como estrategia preocuparse (Pr) así como los alumnos con promedio de siete y ocho prefirieron el uso de estrategias como distracción física (Fi). Particularmente los alumnos con promedio de siete prefirieron las estrategias de esforzarse y tener éxito (Es), e invertir en amigos íntimos (Aí) a diferencia de los estudiantes de ocho quienes prefirieron las estrategias de buscar diversiones relajantes (Dr) y de los alumnos con promedio de nueve quienes prefirieron buscar pertenencia (Pe).

En las estrategias menos empleadas se encontró que los de promedio de siete, ocho y nueve tuvieron el común de no emplear la acción social (So). De forma particular los alumnos con promedio de siete casi no emplearon ignorar el problema (Ip) y buscar apoyo profesional (Ap), esta última también mencionada como una de las menos usadas por los de promedio de nueve.

También los alumnos con promedio de ocho casi no emplearon la reducción de la tensión (Rt) y la falta de afrontamiento ( Na) y por último la estrategia de ignorar el problema (Ip) fue mencionada por los alumnos con promedio de nueve.

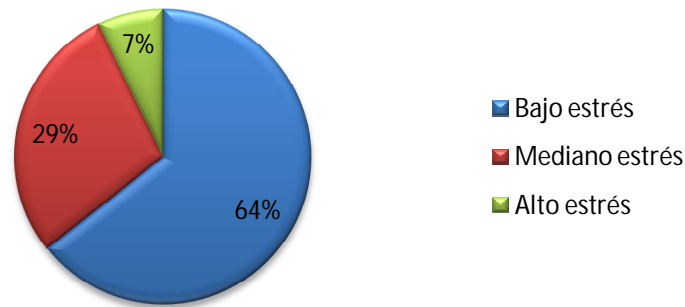
7.00		8.00		9.00	
So	30.00	Na	36.50	Ap	36.67
Rp	33.33	Rt	36.50	Na	38.67
Rt	33.33	So	42.50	So	38.89
Ip	38.33	Ip	45.00	Rt	40.44
Es	38.67	Ae	45.00	Ip	41.11
Re	40.00	As	47.00	Ae	41.67
Ae	41.67	Cu	47.50	Re	45.00
Ai	44.00	Ai	49.50	Fi	45.11
Na	44.00	Ap	50.00	Hi	46.22
Ap	45.00	Rp	51.00	Rp	46.67
As	46.67	Re	54.38	Po	46.67
Pe	46.67	Pe	56.00	Cu	48.33
Cu	46.67	Hi	56.50	Pr	50.22
Po	50.00	Po	57.50	Es	51.11
Pr	52.00	Dr	62.13	As	52.89
Hi	52.00	Es	63.50	Pe	54.67
Dr	60.67	Pr	63.50	Ai	55.11
Fi	60.67	Fi	68.25	Dr	63.00

**Tabla 14.** Estrategias de Afrontamiento del grupo control durante el pretest.

### 3.2. Grupo experimental

### 3.2.1. Nivel de estrés

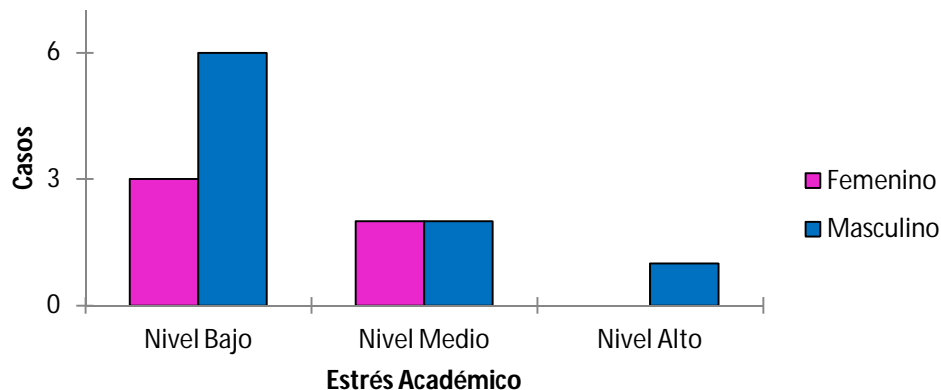
Después de haber recibido la intervención el grupo experimental, se encontró (Ver Figura 23) que de los catorce alumnos, nueve tuvieron un nivel bajo de estrés (54%), cuatro tuvieron un nivel mediano de estrés (29%) y un alumno tuvo un nivel alto (7%).



**Figura 23.** Nivel de estrés académico de los estudiantes del grupo experimental- post test.

#### a) Género

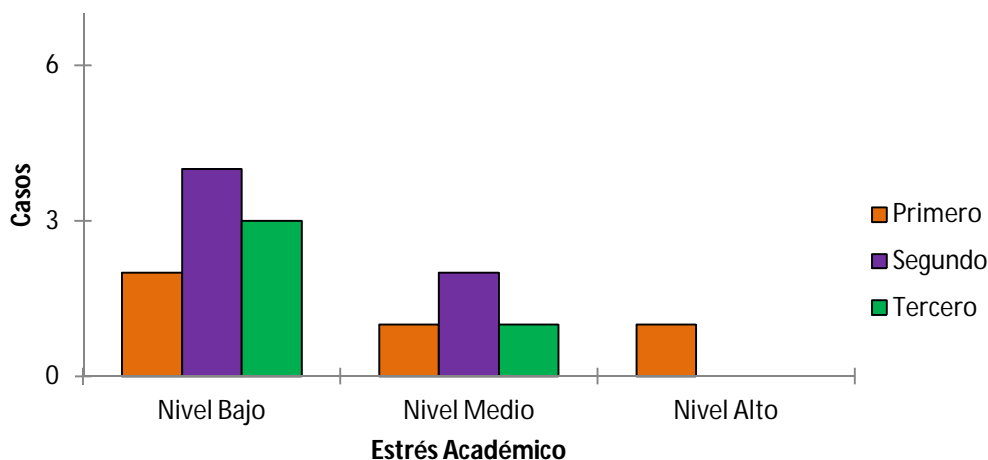
De las mujeres, tres de ellas tuvieron un bajo nivel de estrés, dos un nivel mediano y ninguna un nivel alto de estrés. De los hombres: seis tuvieron un nivel bajo de estrés; dos un nivel medio y uno tuvo un nivel alto de estrés (Ver Figura 24).



**Figura 24.** Nivel de estrés académico de la variable sexo en el grupo experimental en el post test.

### ***b) Grado***

De primer grado dos tuvieron un nivel bajo de estrés, uno tuvo un nivel mediano y uno tuvo un nivel de estrés alto. Con respecto a los de segundo grado cuatro tuvieron un nivel bajo y ninguno tuvo un nivel alto de estrés. Por último de los alumnos de tercer grado, tres tuvieron un nivel bajo y uno tuvo un nivel mediano de estrés; en la categoría de estrés alto no se presentó ningún caso (ver figura 25).



**Figura 25.** Nivel de estrés académico de la variable grado del grupo experimental en el postest

### ***c) Promedio***

Considerando la variable de promedio se encontró que de los alumnos con promedio de siete, sólo un alumno se posicionó en un nivel mediano de estrés; en los de promedio de ocho se encontró únicamente siete alumnos en el nivel bajo; con los de promedio de nueve dos se encontraron con nivel medio y un alumno con un nivel alto de estrés y por último con los alumnos con promedio de diez, se encontraron dos con un nivel bajo y uno con un nivel alto. Como puede observarse resulta significativa la disminución en el nivel de estrés en los diferentes promedios particularmente los que tenían un promedio de ocho. Esto se muestra en la Tabla 15.

<i>Promedio/ Nivel de estrés</i>	7.00	8.00	9.00	10.00
Nivel Bajo	0	7	0	2
Nivel Medio	1	0	2	1
Nivel Alto	0	0	1	0

**Tabla 15.** Nivel de estrés reportado por los alumnos del grupo experimental, posttest de acuerdo al promedio.

### 3.2.2. Valoración de situaciones académicas

Después de la intervención, los resultados en relación a las situaciones académicas valoradas revelaron lo siguiente: las situaciones académicas que más estresó a los alumnos que conformaron el grupo experimental fueron *las evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.) y *sobrecarga de tareas y trabajos escolares*, mientras que la menos estresante fue la *competencia con los compañeros de grupo*

#### a) Género

Para las mujeres del grupo experimental la situación que consideraron como más estresante fue las *evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.) a diferencia de los hombres quienes consideraron como más estresante las situaciones de *participar en clase* (responder a preguntas, exposiciones, etc.), así como la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares*. Y la situación que consideraron tanto hombres como mujeres como menos estresante fue la *competencia con los compañeros de grupo*.

### ***b) Grado***

A los alumnos de primer grado les fue más estresante *participar en clase* (responder a preguntas, exposiciones, etc.), lo cual difiere de la situación de los alumnos de segundo grado quienes reportaron como más estresante *las evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.), así como la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares*; también, ocurrió de forma diferente para el caso de tercer grado, mencionaron que la situación considerada como más estresante fue *el tipo de trabajo que te piden los profesores* (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales).

Coincidieron los grados primero y segundo al mencionar la *competencia con los compañeros del grupo* como menos estresante; sin embargo, los de tercer grado mencionaron que para ellos fue menos estresante *el tiempo limitado para hacer un trabajo*.

### ***c) Promedio***

Los alumnos con promedio de siete consideraron como situación más estresante *participar en clase* (responder a preguntas, exposiciones etc.), no obstante, los alumnos con promedio de ocho mencionaron como más estresante *el tipo de trabajos que te piden los profesores* (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayo, mapas conceptuales, etc.). Esto difiere de lo mencionado por los alumnos con promedio de nueve y diez, pues por una parte los de promedio de nueve mencionaron que les preocupó más *no entender los temas que se abordan en clase*, así como la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares*. Por su parte los alumnos con promedio de diez mencionaron que la situación más estresante para ellos fue *las evaluaciones del profesor* (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, mapas conceptuales, etc.).

Nuevamente para los alumnos con promedios de siete, nueve y diez coincidió que fue *la competencia con los compañeros de grupo* la situación menos estresante, sin embargo, otra situación también mencionada por los alumnos con promedio de ocho como menos estresante fue *no entender los temas que se abordan en clase*. Lo anterior se muestra sintetizado en la Tabla 16.

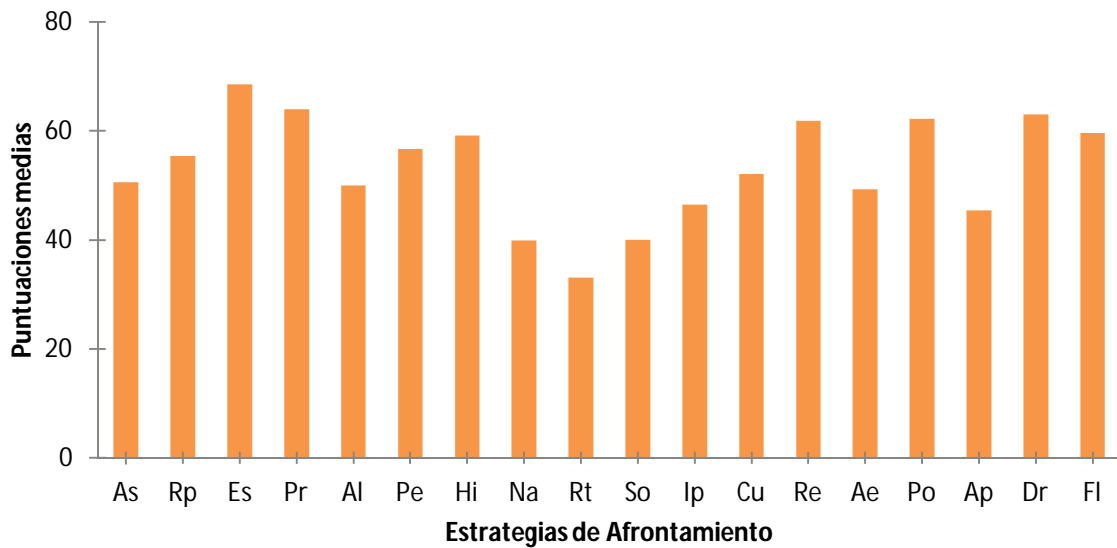
7.00		8.00		9.00		10.00	
C.C.	1.00	O.T.	1.43	C.C.	1.00	C.C.	1.00
T.T.	1.00	N.E.T.	1.71	O.T.	1.00	P.C.P.	1.00
T.L.T.	1.00	T.L.T.	1.86	P.C.P.	2.00	T.L.T.	1.00
O.T.	1.00	P.C.P.	2.00	T.T.	2.67	O.T.	1.00
P.C.P.	2.00	C.C.	2.14	P.C.	3.00	P.C.	1.33
E.P.	2.00	S.T.	2.29	T.L.T.	3.00	N.E.T.	1.67
N.E.T.	2.00	P.C.	2.29	E.P.	3.33	T.T.	1.67
S.T.	3.00	E.P.	2.43	S.T.	3.67	S.T.	2.00
P.C.	4.00	T.T.	2.71	N.E.T.	3.67	E.P.	2.33

**Tabla 16.** Valoración de Eventos Escolares Estresantes de acuerdo al promedio del grupo experimental durante el postest.

### 3.2.3. Estrategias de afrontamiento

Realizando un análisis más específico de las estrategias empleadas por aquellos alumnos que reportaron más estrés después de la intervención y que corresponden al grupo experimental. Se encontró que las estrategias que más usaron fueron esforzarse y tener éxito; (Es); preocuparse (Pr) y buscar diversiones relajantes (Dr) mientras que las menos usadas fueron reducción de la tensión (Rt); falta de afrontamiento (Na) y acción social (So) (Ver Figura 26).



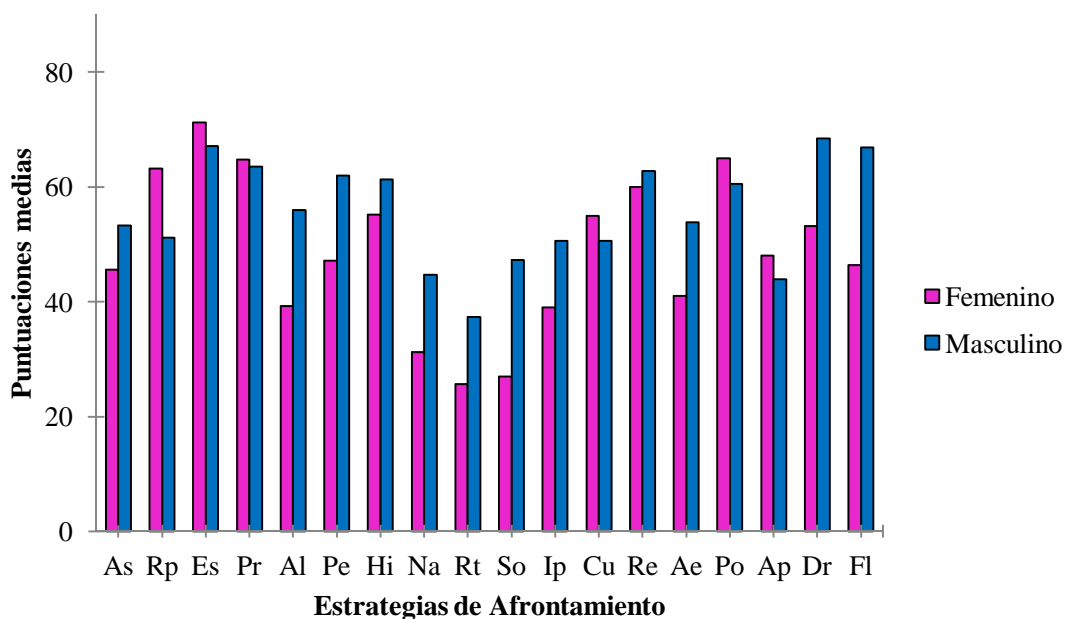


**Figura 26.** Nivel de estrategias de afrontamiento empleadas por el grupo experimental en el posttest.

**a) Género**

En el grupo experimental las estrategias más usadas por las mujeres fueron: fijarse en lo positivo (Po) y preocuparse (Pr), mientras que los hombres prefirieron buscar diversiones relajantes (Dr) y distracción física (Fi). Así mismo la estrategia que prefirieron tanto hombres como mujeres fue esforzarse y tener éxito (Es).

En las estrategias menos empleadas se encontró que las mujeres casi no usaron la acción social (So), a diferencia de los hombres quienes casi no emplearon buscar apoyo profesional (Ap). Y tanto mujeres como hombres no emplearon la reducción de la tensión (Rt) y la falta de afrontamiento (Na) (Ver Figura 27).



**Figura 27.** Nivel de estrategias de afrontamiento de la variable género del grupo experimental en el postest.

### ***b) Grado***

Los alumnos de primer y segundo grado implementaron más la estrategia de esforzarse y tener éxito (Es), estos dos grupos también coincidieron en la estrategia menos empleada que fue la falta de afrontamiento (Na). Los de segundo y tercer grado no implementaron la acción social (So). También coincidieron los tres grupos en casi no implementar la reducción de la tensión (Rt).

Otras estrategias que también fueron implementadas por los alumnos de primer grado fueron fijarse en lo positivo (Po) y hacerse ilusiones (Hi), a diferencia de los de segundo grado quienes mencionaron reservarlo para sí (Re) y auto inculparse (Cu). Esto también difiere de los alumnos de tercer grado quienes mencionaron preocuparse (Pr); buscar apoyo profesional (Ap) y buscar diversiones relajantes (Dr).

En las estrategias menos empleadas se encontraron invertir en amigos íntimos (Ai) mencionado por los alumnos de primer grado y buscar apoyo profesional (Ap), mencionado por los alumnos de segundo grado.

### *c) Promedio*

En cuanto a la variable promedio en el grupo experimental, se presenta los siguientes datos:

Para los estudiantes con promedio de siete las estrategias más empleadas fueron: buscar apoyo social (As), acción social (So) y buscar pertenencia (Pe), a diferencia de los de promedio de ocho que prefirieron buscar diversiones relajantes (Dr) distracción física ( Fi), esforzarse y tener éxito (Es) ( también mencionada por los alumnos con un promedio de diez), esto es diferente para los alumnos con promedio de nueve que mencionaron como estrategias preferidas las siguientes: hacerse ilusiones (Hi), reservarlo para sí (Re) y fijarse en lo positivo (Po), estas dos últimas también mencionadas por los alumnos con promedio de diez.

En cuanto a las estrategias menos empleadas por los integrantes del grupo experimental fueron la falta de afrontamiento (Na), mencionada por los alumnos con promedio de siete, ocho y diez. La estrategia de reducción de la tensión (Rt) y acción social (So) casi no fueron empleadas por los alumnos de ocho y diez. También los alumnos con un promedio de siete casi no implementaron auto inculparse (Cu) y distracción física (Fi), a diferencia de los alumnos de ocho quienes casi no emplearon preocuparse (Pr). Por su parte los estudiantes con un promedio de 9 casi no implementaron buscar apoyo profesional (Ap); invertir en amigos íntimos (Aí) e ignorar el problema (Ip).

Los resultados que anteriormente se describen, muestran que existen diferencias en el nivel de estrés, así como en las situaciones consideradas como estresantes en los alumnos de secundaria, antes y después de una intervención.

Se aprecia que las estrategias de afrontamiento que generalmente implementan los alumnos están dirigidas a la solución del problema en detrimento de las que están orientadas hacia el manejo de emociones, esto está relacionado con las situaciones valoradas como estresantes, ya que son situaciones relacionadas con la falta de tiempo para hacer actividades y la sobrecarga de trabajos son las que provocan mayormente estrés y esto se refleja en una sensación de falta de control, es decir la presencia de un locus de control externo en los alumnos.

Sin embargo cuando se habla de la variable promedio se demuestra que el nivel de estrés es más alto conforme aumenta el promedio y las estrategias que emplean los alumnos con un

promedio alto estén relacionadas a resolver el problema y reservarlo para sí, encontrando en ellos una adecuada auto eficacia y/o un locus de control interno.

Se muestra que a lo largo de la estancia en la escuela secundaria va cambiando la valoración de las situaciones académicas, sería importante constatar que tipo de habilidades y/o estrategias ponen en marcha los alumnos más "experimentados" para mitigar la sensación de estrés, además de los beneficios que estos puedan acarrear con el paso del tiempo. En cuanto a la variabilidad de respuestas en el uso de estrategias u otras también está relacionada con el aspecto de que particularmente aquellos alumnos que tenían un alto promedio iban a egresar de la secundaria empleaban estrategias como preocuparse y esforzarse por tener éxito. Tal vez esto denotaría mayor preocupación por la aprobación de asignaturas para egresar de la secundaria.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos presentes en este trabajo apoyan algunas investigaciones descritas anteriormente a lo largo de esta tesis sobre la implementación de las estrategias de afrontamiento en adolescentes -estudiantes ;sin embargo se ha enriquecido considerando la influencia del género, grado escolar y el rendimiento académico en el nivel de estrés, valoración de situaciones académicas estresantes, así como de las estrategias de afrontamiento que marcan el manejo del estrés académico en los alumnos de educación secundaria, e influyen en su bienestar físico y psicosocial.

En este sentido, las mujeres en comparación con los hombres son las que reportan tener mayor nivel de estrés académico; estos datos son consistentes con los datos descritos por González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002); así también los alumnos de primer y tercer grado en comparación con los de segundo grado presentan mayores niveles de estrés (Anderman y Midgley, 1999; Hirsh y Rapkin, 1987, en Santrock, 2007 y Shaffer 2007) y a medida que aumenta el promedio escolar mayor es el nivel de estrés percibido (Ortiz, Hernández y Román 2008), estos datos contradicen los datos reportados por Wentzel y Wigfield (1998).

En la exploración de la influencia de las variables antes mencionadas (género, grado y promedio) con el tipo de valoración, se encontró que las situaciones académicas valoradas como estresantes para los alumnos estaban relacionados con la sobrecarga de tareas y trabajos escolares así como el tiempo limitado para realizarlos; estos datos son consistentes con lo encontrado por Polo, Hernández y Poza (1996), sin embargo, existen diferencias en la situación considerada como menos estresante, siendo que en esta investigación al identificar las situaciones menos estresantes para los alumnos de secundaria; la competencia con los compañeros y la personalidad del profesor son de las menos estresantes . En contraste con lo encontrado en la investigación de Polo, Hernández y Poza (1996) que fue realizada con universitarios; los compañeros son un elemento estresante y de competencia. Esto puede dar cuenta del significado de los compañeros o de la amistad en la secundaria (Delval, 2000;

Massone y González, 2003; Reyes 2006, 2009) y pierde su importancia conforme se avanza a otro grado académico.

Ante las situaciones percibidas como estresantes, los alumnos implementaron la estrategia de: preocuparse (Pr), buscar diversiones relajantes (Dr), distracción física (Fi) y esforzarse para tener éxito (Es); como menos empleadas están la falta de afrontamiento (Na), acción social (So), reducción de la tensión (Rt), ignorar el problema (Ip), buscar apoyo social (As) y buscar apoyo profesional (Ap). Este tipo de estrategias de acuerdo a Fryndenberg y Lewis (2000), quienes formularon esta escala de afrontamiento, las estrategias empleadas por los alumnos en su mayoría son acciones dirigidas a la resolución del problema encaminado por acciones positivas esforzadas y hedonistas y poco dirigido en relación a los demás, es decir muestran una preferencia a la introversión al no querer comentar sus problemas.

Los datos encontrados en esta investigación sobre estrategias de afrontamiento en adolescentes son consistentes con los encontrados por Barrientos (1998); Gómez, Figueroa, Contini, Lacunza, Levin y Estévez, (2005) ; Luengo, Romero, Villar y Sobral, (2006); Morote y Martínez (2001, en Solís y Vidal 2006).

Se observa que la estrategia de preocuparse (Pr), empleada por este grupo de adolescentes son de las menos efectivas porque la muestra de incertidumbre y preocupación hacia el futuro puede interferir en la solución efectiva del problema; así también, buscar diversiones relajantes (Dr), que indican una acción positiva encaminada a buscar una actividad placentera que propiamente no está encaminada hacia la resolución del problema (académico), en este sentido, resulta significativa la finalidad o funcionalidad de cada una de las estrategias de afrontamiento al estrés académico.

Los hallazgos de este trabajo revelan que la secundaria es un espacio heterogéneo y los estudiantes se enfrentan a exigencias, desafíos y retos que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio y la generación de una autocrítica constante

(Caballero, Abello y Palacios, 2007) e incluso llevarlos a la pérdida de control sobre el ambiente escolar, aunque sólo sea transitoriamente (Martín, 2007).

Así también, el proceso de valoración y afrontamiento forman parte de una adaptación funcional en donde el estudiante y el medio ambiente (escuela secundaria) participan en un proceso interactivo, en el cual el estudiante valorará las situaciones percibidas como benignas o estresantes a medida que alumnos adquieran nuevas experiencias que le permitan hacer frente mediante emociones o acciones a las demandas. En este sentido, la mayoría de las estrategias reportadas por los estudiantes para hacer frente a las demandas académicas no coadyuvan del todo para tener un adecuado desarrollo como estudiante, por lo que se diseñó e impartió un taller con el fin de facilitar herramientas a los estudiantes para hacer frente a las demandas del contexto académico.

Al medir los alcances de la implementación del taller como medida para el desarrollo de estrategias de afrontamiento que favorecen el manejo del estrés académico de estudiantes de secundaria, se encontró que para el grupo control tanto el nivel de estrés, como las situaciones estresantes y las estrategias de afrontamiento empleadas por los de dicho grupo siguieron siendo las mismas. En comparación con el grupo experimental en el cual se encontró lo siguiente (basado en las evaluaciones y de una serie de entrevistas realizadas a los participantes del grupo experimental posteriormente de asistir al taller):

Propiamente no existen modificaciones en la valoración de situaciones académicas estresantes siendo que todas estaban encaminadas hacia la actividad académica como la realización de una tarea o el tiempo limitado para hacerla, pero sí, en las estrategias de afrontamiento presentes en las variables de género, grado y promedio para el grupo que recibió el taller (grupo experimental) en los dos momentos de evaluación (pre test- post test). En dicho grupo antes de recibir el taller, de manera general, las situaciones valoradas como estresantes eran las tareas y trabajos escolares:

*... en las exposiciones no quería hablar... me preocupan más las tareas y los exámenes.*

*( EUR-M, 13)...no me gusta que la escuela sea mucho trabajo y tareas... (PVT 11-M)*

Y de manera general en todos los niveles (género, grado y promedio) la situación considerada como menos estresante fue la competencia con los compañeros del grupo: *...me llevo bien con mis maestros y con las personas del grupo...mis amigos son de la secundaria...cuando piden un consejo, yo les digo lo que pueden hacer, (EUR 13-M)...me gusta estar con mis amigas porque me hacen reír (PVT 11-M), ...mis amigos me apoyan, nos pasamos las tareas (AD 13-H)*. Lo descrito anteriormente da cuenta de la función de los pares; amigos u compañeros del salón de clase, en donde encuentran un espacio de libre expresión y compañerismo.

Ante las situaciones académicas estresantes, los alumnos implementaban como estrategias preocuparse (Pr) *...antes tenía miedo de hablar (GEG-14-M), yo no pasaba al pizarrón porque me daba miedo que se burlaran de mi (ZC, 11-H) reservarlo para sí (Re)... no quería participar, me quedaba sentado y no participaba en nada (MO 14-H) y esforzarse y tener éxito (Es) ...siempre entrego trabajos y tareas y me siento satisfecha... (PVT 11-M)*, mientras que las menos usadas del grupo experimental fueron: acción social (So), seguida por buscar apoyo profesional (Ap), invertir en amigos íntimos (Ai) y buscar apoyo social (As).

Después de la intervención, las situaciones consideradas como estresantes fueron las evaluaciones del profesor y la sobrecarga de tareas y trabajos escolares *...me siento presionada por tener un buen nivel académico (MEFG 15-M),lo que no me gusta es que dejan mucha tarea (BAF,13-H), ...los maestros dejan mucha tarea para tal día...por ejemplo la maestra de Inglés sí te deja hacer mucha tarea, que hacer portadas, pasar en limpio el examen... (ZCL-H, 11)*

Ante estos eventos las estrategias de afrontamiento fueron esforzarse y tener éxito (Es), *...sé que si no salgo bien en los exámenes, sé que puedo subir mis calificaciones con los trabajos...hago el intento de participar y a veces salgo con éxito (MF, 11-M)*, preocuparse (Pr) *cuando me pongo nervioso...tengo dolores fuertes de cabeza* y buscar diversiones relajantes (Dr) *...calmarme cuando estoy enojado o nervioso (AD 13-H)* y como menos usadas fueron la reducción de la tensión (Rt), falta de afrontamiento (Na) y acción social (So). El grupo de alumnos que recibió el taller tuvo una modificación relevante de las estrategias de afrontamiento, siendo que en la segunda evaluación existió un repertorio más amplio de las



estrategias que emplean los alumnos para manejar el estrés académico, además que están encaminadas al afrontamiento activo en la solución del problema.

Realizando una exploración de cada una de las variables (género, grado y promedio) en relación al taller de estrategias de afrontamiento al estrés, se encontró lo siguiente:

En la variable de género, existen coincidencias y diferencias en el tipo de valoración y estrategias empleadas por hombres y mujeres en relación al estrés académico, debido a que en una primera y segunda evaluación para las mujeres les resultó estresante *las evaluaciones del profesor* ante las cuales buscaron las estrategias de esforzarse y tener éxito *...mi objetivo es mantener mi promedio y subirlo (EUR 11-M)* y los hombres consideraron como estresante la *sobrecarga de trabajo y tareas así como el tiempo limitado para hacerlos*, como estrategias de afrontamiento implementaron buscar diversiones relajantes, *... mis amigos son desastrosos y me dejo llevar fácilmente (AD 13- H)*.

Después de asistir al taller el tipo de situaciones valoradas como estresantes siguieron siendo las mismas para mujeres y hombres; no obstante se incluyen también el participar en clase para los hombres. En cuanto a las estrategias de afrontamiento en el caso de las mujeres el tipo de afrontamiento estuvo dirigido hacia la resolución de problemas, a través de la revaloración positiva del problema y de la acción de esforzarse y tener éxito: *...siempre hay una forma de afrontar el estrés (ED-13-M)* , *... mientras yo esté conforme con mi calificación, eso es lo importante (MEF-15-M)*. En cuanto a los hombres el tipo de estrategias empleadas fueron encaminadas hacia la resolución del problema, mediante acciones instrumentales como realizar actividades deportivas, así también hombres y mujeres coinciden en la estrategia de esforzarse y tener éxito y en menor proporción emplean la acción social *...sólo tengo un amigo (ED-13-M)*. También eligen las estrategias de no comentar con otros sus problemas (mujeres) y verse como los culpables de su malestar (hombres) ambos coinciden en preocuparse y no buscan el apoyo de familiares, maestros, compañeros al momento de solucionar sus dificultades académicas.

Estos datos son consistentes con los encontrados por González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002), quienes mencionan que a las chicas les afecta más el estrés que a los varones, puesto que es más probable que revelen en su vida un número mayor de acontecimientos cargados de estrés respecto a su poca habilidad para aplicar estrategias de afrontamiento adecuadas para el manejo y la solución del problema. Así también se encuentran coincidencias con la investigación de Morote y Martínez (2001, en Solís y Vidal 2006), acerca de que los adolescentes presentan mayor preocupación por su rendimiento académico, por la familia y por los amigos y que los exámenes son su principal fuente de estrés, esto último también coincide con la investigación de Romero (2008) en la que encontró que las mujeres se manifestaron significativamente más amenazadas por situaciones directamente vinculadas a la evaluación, como son los exámenes o las intervenciones en público. Respecto a las estrategias reportadas en esta tesis, particularmente los hombres emplean la estrategia de buscar la distracción física, respecto a esta estrategia se ha documentado que es una forma de autosabotaje para aminorar el estrés y una forma para prevenir el autosabotaje es el incremento del autoconcepto académico y la motivación (Gaeta y Martín 2009).

En cuanto al uso de estrategias que emplean hombres y mujeres después de asistir al taller (esforzarse y tener éxito, buscar diversiones relajantes, así como la revaloración positiva del evento), están encaminados a la solución del problema y la revaloración positiva que al mismo tiempo está relacionada con las emociones que desencadena. Estos datos son consistentes con lo descrito por González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) y Figueroa, Contini, Lacunza, Levin y Estévez (2005), así también, se ha considerado que las diferencias en la valoración y afrontamiento en hombres y mujeres puede ser el resultado de diferentes formas de aprendizaje y socialización de cada género, así como el proceso de adaptación que ocurre en los adolescentes que de acuerdo a Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006) el uso de estrategias de afrontamiento como intentar resolver el problema o fijarse en lo positivo tiene un efecto protector en el consumo de drogas y favorece a la adaptación en adolescentes a los diferentes ambientes.

Retomando lo descrito por Frydenberg y Lewis (1997), las mujeres tienen mayor repertorio de estrategias de afrontamiento (centradas en la emoción) y menos habilidad para resolver los problemas, por lo que en los ambientes académicos aunque las mujeres tengan más estrategias de afrontamiento no son del todo funcionales al momento de solucionar el problema (González Montoya, Casullo y Bernabéu 2002), de esta forma, las mujeres se preocupan más por la amenaza que supone el estresor, mientras que los hombres se preocupan más por afrontarlo.

Particularmente en nuestra investigación se observó que para las mujeres con un buen desempeño académico tenían un afrontamiento al problema adecuado, no obstante carecían de recursos o estrategias dirigidas a la emoción y aminorar el malestar emocional:

*Me molestaba cuando tenía mucha tarea, me desesperaba y me di cuenta que si hago un horario de actividades pues me salen mejor las cosas y ya no me siento mal (ED-13-M).*

*Antes yo estaba acostumbrada a que las cosas siempre salieran bien y siempre tenían que salir como yo pensaba y como yo quería, no hacía la tarea si me sentía mal...aprendí a relajarme... controlar mis emociones porque soy muy irritable y aunque esté enojada, pues puedo hacer las cosas (MEF-15-M).*

*Aprendí a no enojarme de lo malo, antes tenía mucha tarea, me estresaba, me dolía la cabeza y me dormía mucho y cuando despertaba me enojaba porque tenía mucha tarea, sentía que no podía. Yo aprendí a controlar mis emociones y a solucionar las cosas (PVT-12-M).*

El estado emocional descrito por las alumnas, tiene relación con la representación de la conducta tipo A, que responde a un rol preponderante en la aparición del estrés por un elevado sentido de urgencia y grado de hostilidad. Así también existen evidencias de que las mujeres generalmente manifiestan más síntomas de enfermedad y respuestas de afrontamiento conductual que los hombres; mientras que las respuestas de afrontamiento cognitivo son utilizadas con similar frecuencia tanto por hombres y mujeres (Hart, 1988, en Omar, 1995).

En cuanto a la variable grado escolar; de una primera a una segunda evaluación se muestran coincidencias y diferencias en el tipo de situaciones percibidas como estresantes para cada grado, por ejemplo para los de primer grado siguió siendo la *sobrecarga de tareas y trabajos escolares* a diferencia de los segundo grado en una primera evaluación quienes les resultó estresante *el tipo de trabajos que te piden los profesores* (consulta de temas, fichas de trabajo, mapas conceptuales, etc.) y en una segunda evaluación les estresó más *la sobrecarga de tareas y trabajos escolares*; para los de tercero fue el *tiempo limitado para hacer un trabajo* y en una segunda evaluación fue *participar en clase* la situación más estresante para los grados segundo y tercero.

Así también, en una segunda evaluación se muestran diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento siendo que en una primera evaluación los tres grados utilizaron como estrategia de preocuparse y autoinculparse, como de las menos empleadas buscar apoyo social o profesional, así también, aparecen ciertas estrategias poco productivas como hacerse ilusiones o reservarlo para sí. En la segunda evaluación se muestran diferencias puesto que emplean como estrategias esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, hacerse ilusiones, buscar apoyo profesional y buscar diversiones relajantes (éstas dos últimas mencionadas únicamente por lo alumnos de tercer grado). Al respecto Solís y Vidal (2006), mencionan que el afrontamiento al estrés varía según la edad y el género de los adolescentes.

Lo anterior puede estar relacionado con el tipo de transacción que atraviesan los alumnos y de la experiencia que tienen los alumnos a medida que pasan a otro grado de la secundaria (mayor número de asignaturas, mayor número de maestros, diferentes formas de evaluación, amplio contexto sociocultural, entre otros), siendo que el cambio de primaria a secundaria favorece a que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces al realizar actividades académicas (Anderman y Midgley, 1999), Se ha encontrado que el primer año de la educación secundaria puede ser difícil para muchos estudiantes y la percepción de los adolescentes sobre la calidad de su vida escolar aumenta considerablemente a medida que se pasa a otro grado escolar (Hirsh y Rapkin, 1987, en Santrock, 2007).

Así también Mac Iver y Reuman, 1988 (en, Shaffer 2007) encontraron que en estudiantes que pasaban a nivel de educación secundaria disminuía el interés intrínseco por el aprendizaje al querer participar en las decisiones en el aula y terminaron con menos oportunidades de las que tenían en la primaria y el estudiantado muestra mayor interés en metas de desempeño dirigidas a la obtención de beneficios como una calificación aprobatoria y una menor preocupación por las metas dirigidas al aprendizaje (Anderman y Midgley, 1999). Lo anterior coincide con el trabajo realizado por Reyes (2009), quien menciona que especialmente los alumnos de tercer grado tienen en mente egresar de la secundaria “echarle ganas para sacar el certificado”, por lo que su forma de sobrellevar la situación es aprobar las asignaturas que cursan: para ellos es más importante la calificación que obtengan que los aprendizajes que adquieran, cabe mencionar que también en los alumnos de tercer grado aparecen la elección vocacional y un proyecto de vida, lo que propiciaría que se vieran dentro de un mayor número de situaciones estresantes. Los hallazgos de esta investigación en cuanto al uso de estrategias ilustran la relevancia del cambio en el aprendizaje y uso de estrategias encaminadas a la resolución del problema por los tres grados.

El tipo de valoración académica cambia de acuerdo al desempeño académico debido a que los alumnos con promedio de 6, 7 y 8 consideran como más estresante el tiempo limitado para hacer un trabajo y la sobrecarga de tareas o trabajos escolares y los alumnos con promedio de 9 y 10 consideran como estresante participar en clase y no entender los temas abordados en clase. Estos hallazgos dan cuenta que a medida que aumenta el promedio los estudiantes de secundaria presentan un locus de control interno, al verse ellos mismos como responsables de sus calificaciones basadas en sus propias acciones (como participar en clase o no entender los temas abordados en clase) que en causas externas a ellos, como el exceso de tareas o trabajos escolares.

Se ha documentado que las personas que tienen un control personal sobre los acontecimientos de sus vidas tienen una mayor capacidad de afrontar el estrés que aquellas personas que sienten que sus vidas están determinadas por fuerzas externas (Brannon y Feist, 2001), esto tiene relación con lo descrito por Wentzel y Wigfield (1998), quienes indican que el

rendimiento académico se relaciona con la disposición del estudiantado hacia las actividades escolares; aquéllos con alto rendimiento sustentan su aprendizaje en estrategias cognoscitivas más complejas, son más autónomos en sus actividades académicas, perciben que son competentes para tener éxito en la escuela, sus metas están más enfocadas en desarrollar nuevos conocimientos, perciben mayor control sobre las situaciones de aprendizaje y manejan de forma adecuada situaciones de estrés derivadas de las obligaciones escolares.

En este sentido, se ha establecido que el estrés académico puede influir directamente en el desempeño escolar; Pérez, Martín, Borda y del Río (2003) quienes analizaron la relación existente entre el estrés y el rendimiento académico los resultados mostraron que el estrés es una respuesta adaptativa, en la que los alumnos con mayor desempeño académico mostraron una sobre activación a nivel motor, cognitivo y fisiológico, generando recursos y una mejor solución ante la situación académica estresante. No obstante, en nuestra investigación el hecho de que los alumnos que tienen buen rendimiento académico presenten mayor nivel estrés denotaría que no han desarrollado los suficientes recursos o estrategias ante el estrés académico.

Al respecto, si bien los alumnos con buen rendimiento académico presentan un locus de control interno, no descarta que presenten estrés académico, por lo que el locus de control coadyuva con el uso de otros elementos como el apoyo social (Cozarelli (1993, en Martin, Florentino, Correche 2005), la motivación (Anderman y Midgley, 1999) y el propio aprendizaje de estrategias de afrontamiento a que los jóvenes encuentren mayor éxito al afrontar los problemas académicos. Al respecto Massone y Gonzales, 2007; Boekaerts 2002, (en Gaeta, Martín 2009) mencionan que la estructura de metas, la regulación de la emoción y la percepción del apoyo social son tres aspectos importantes de las representaciones mentales de los jóvenes que afectan la intensidad de estrés experimentado y por tanto la forma de afrontarlo.

Así también, de una primera a una segunda evaluación para el grupo experimental existen diferencias para los diferentes promedios (rendimiento académico), debido a que en una primera evaluación el tipo de estrategias empleadas son reducidas e improductivas debido a

que la mayoría de los alumnos con diferentes promedios eligen la estrategias de autoinculparse (Cu) y preocuparse (Pr), en comparación con una segunda evaluación se observan un repertorio más amplio de estrategias basadas en la búsqueda de apoyo social (As) *para mejorar y pedir ayuda a mis papás* (RAM 13- H) y *acción social* (So) ...*aprendí que mis compañeros hablan con sus hermanos, así yo también platico con mis papás y hermanos* (MEF 15- M) y buscar diversiones relajantes (Dr) además que la mayoría de ellas están encaminadas a resolver el problema.

Román, Ortiz y Hernández (2008) indicaron que aquellos alumnos que reportan tener mayor nivel de estrés autopercebido tienen menor rendimiento académico, estos datos son diferentes a los encontrados por Pérez., Martín, Borda, y Del Río 2003) y en esta tesis en donde aquéllos que tenían mayor desempeño académico también referían tener mayor nivel de estrés.

De manera general, es significativo que la mayoría de los participantes casi no recurren a las estrategias de apoyo social (As) y acción social (So), es decir, compartir con otros sus problemas, esto puede ser debido a las características personales del adolescente o también el apoyo social percibido por parte de los otros, en este caso su familia:

*Con mi familia no me siento a gusto, no se puede platicar con ellos, me evitan, siento que me ignoran, como quisiera que me prestaran más atención. Quisiera que me escucharan y que me dijeran que me quieren, cuando hablo con mi mamá dice que estoy loca y me siento mal, me dicen que soy rara porque no soy como los demás, no salgo, hago la tarea, leo libros y no le encuentro la diversión en la televisión (ED- 13-M).*

*Yo creo que en esta etapa que le dicen adolescencia, la familia no te entiende, como que no se acuerdan que soy adolescente...me gustaría platicar con mis padres y decirles “tú también pasaste por lo mismo” (BAF- 13- H).*

En este sentido, el apoyo social hace referencia a diversos materiales y soportes emocionales que recibe una persona por parte de otras; puede medirse en términos de estructura o de la función de las relaciones sociales (familiares, amigos o profesionales de la salud). El apoyo

estructural incluye diversas relaciones sociales y las interconexiones que existen entre dichas relaciones. El apoyo funcional incluye soporte emocional, información o consejo, compañía así como ayuda económica y material. Aunque el apoyo social puede consistir tanto en ayuda percibida, como en ayuda recibida, los efectos del apoyo social percibido, sobre todo emocional (sentirse querido, valorado y estimado por otros), parecen ser más significativos que los del apoyo social recibido (Lazarus y Folkman, 1986).

De esta forma, puede ser que los pocos recursos con los que cuentan los adolescentes en este periodo de vida estén en riesgo de perderlos porque se sientan abrumados. Aunado a que a niños y adolescentes les cuesta hablar de sus problemas con adultos, esto puede ser un factor de riesgo que puede conducir a consecuencias psicosomáticas o psicológicas.

Los resultados de nuestra investigación tienen diferencias con lo referido por Seiffge-Krenke (1995, en Coleman y Hendry 2003) en la que dichos investigadores reportaron que la estrategia de intentar resolver el problema con los amigos es una de las más comunes junto con comentar el problema con los pares, así también con los datos encontrados por Gómez Luengo, Romero, Villar y Sobral 2006, en el uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento, siendo que en dicha investigación es una de las preferidas por las mujeres. No obstante, en nuestra investigación el buscar apoyo social es de las menos usadas tanto por hombres como mujeres. En este sentido el carácter de apoyo social es relevante debido a que facilita el desempeño al contribuir a que los estudiantes, afronten los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Martínez & Díaz, 2007).

También se encontró que aquellos participantes que tenían buen nivel académico percibían que sus compañeros de clase dificultaban su desempeño, debido a que si realizaban algo mal al participar o entregar una tarea se burlaban y resaltaban su error: *..lo que dificulta mi estancia aquí” [secundaria], son mis compañeros, por ejemplo cuando pasaba al pizarrón me daba miedo que se burlaran de mi, ahora ya no les pongo atención y hago de cuenta que no están ahí y hago lo que tengo que hacer (ZC 12-H)*



*Mis compañeros son un elemento desfavorable, porque no dejan escuchar a los maestros y me decepcionan porque cuando yo les apoyo en tareas o no acusándolos con la tutora, ellos siguen sin hacer la tarea y de desastrosos (ED- 13-M).*

*Me siento presionada por mis compañero , como siempre he tenido buenas calificaciones, pues me siento presionada por tener ese nivel académico, porque ellos están acostumbrados a un nivel y cuando éste llega a bajar, si me llegan a decir que ¿qué me pasa y si me siento mal? (MEF-15-M).*

Lo anterior tiene relación con lo descrito por Phillips (1993), en donde menciona que aquellos alumnos que quieren lograr un tipo de excelencia académica y están presionados por “ser el mejor” dando lugar a una sensación de fracaso y de enajenación para muchos estudiantes.

Resulta relevante y complementario a los hallazgos de este trabajo que para la mayoría de los participantes del taller, les fue significativo el hecho de compartir experiencias con sus compañeros: *aprendí a convivir y a no ponerme nervioso con personas que no conozco (GM-14-M)... aprendí como ellos a no ponerme nervioso cuando paso al frente (DSO-12- H), ...logré conocer a otras personas (AD- 13- H)*

Una vez implementado el taller y considerando las variables antes mencionadas (género, grado y promedio) en relación a la valoración de situaciones académicas estresantes, así como de las estrategias de afrontamiento, en una comparación del grupo control y experimental, se aprecian cambios significativo, reflejado en el nivel de estrés experimentado por los adolescentes así como en el repertorio de estrategias de afrontamiento con la que los adolescentes hacen frente a las demandas del contexto académico.

Resulta que sí bien los instrumentos de evaluación permiten conocer las formas más usuales que tienen los jóvenes de afrontar situaciones problemáticas, queda aún por trabajar con un abordaje clínico las causas que llevan al adolescente a utilizar determinadas estrategias y no otras, así también establecer diferencias terapéuticas para hombres y mujeres. Como menciona Frydenberg (2008) el afrontamiento es un constructo multifacético y el análisis de éste incluye el estudio de tres componentes identificables: los comportamientos, motivaciones y actitudes.

Otra observación respecto a este trabajo constituye la falta de consistencia temporal, ya que una misma situación puede ser afrontada por un mismo sujeto de distintas maneras en diferentes momentos, por ejemplo; considerar como estresante realizar un examen, así como la forma de resolver el conflicto puede deberse a sí el alumno o no atraviesa por periodo de evaluación. En cuanto al trabajo de investigación; la muestra que se empleó para la implementación fué con un número reducido de participantes, lo que lleva a realizar con cautela la inferencia de los datos.

Los hallazgos de esta investigación ilustran la relevancia del uso de estrategias de afrontamiento, así como la influencia de determinados elementos que coadyuvan para el uso funcional de algunas estrategias o la disminución en el uso de aquéllas que impiden la adecuada adaptación del adolescente. En este sentido, los centros escolares son el principal lugar de socialización de los jóvenes y pueden, por tanto, jugar un papel en la mejora de su salud y bienestar psicológico. Los profesionales en la educación y salud podemos ayudar a mejorar la capacidad de afrontamiento de los estudiantes comprendiendo y dando respuesta a sus necesidades, tanto en el ámbito de la educación curricular como mediante programas de ayuda social.

Aunque los profesores directamente no tengan relación con el afrontamiento de los jóvenes, si pueden propiciar experiencias de socialización que alienten a los jóvenes hacia comportamientos activos de afrontamiento cuando tengan problemas escolares, de esta forma el papel del profesor puede ser un medio que facilite el uso de estrategias activas.

Ciertamente, muchos de los comportamientos problemáticos de los adolescentes son el resultado del “analfabetismo” emocional, ligado a fallas y carencias en su entorno inmediato (familia, escuela, comunidad). Muchos de los programas específicos dirigidos a los adolescentes no han sido creados por ley, por lo tanto tienden a ser temporales y su repetición cíclica depende de recursos presupuestarios de carácter inestable.

El papel que juega el afrontamiento al estrés académico, así como al estrés en general, es preponderante sobre todo en la enseñanza de este tipo de herramientas a los jóvenes resulta importante sobre todo a nivel preventivo y de propiciar repertorios de afrontamiento más flexibles en contextos difíciles, ya que una deficiencia en este tipo de aprendizaje puede presentar, por ejemplo, en deserción escolar, suicidios, homicidios, conducta sexual irresponsable, embarazos en adolescentes, por lo que la formulación general del problema involucra las habilidades personales, recursos ambientales y factores protectores.

Para poder desarrollar un locus de control interno en los jóvenes es preponderante crear herramientas externas mediante una estructura bien organizada (familia, escuela y servicios sociales), los cuales puedan ayudar o guiar al adolescente.

Los hallazgos de este estudio del estrés desde el modelo transaccional son una aportación al constructo de afrontamiento así como de la adolescencia en el contexto escolar (secundaria) y particularmente a las diferentes áreas de la psicología como son psicología clínica (patrones de conducta y estilos cognitivos que favorecen el uso de una u otra estrategia); psicología de la salud (reconocer y propiciar estrategias de afrontamiento para la adherencia a algún tratamiento y propiciar una conducta saludable) y psicología educativa (por medio de la enseñanza y aprendizaje, desarrollar estrategias psicopedagógicas en este caso de los adolescentes). Estas aportaciones implican el desarrollo de competencias psicosociales importantes para el posterior posicionamiento del adolescente en el mundo adulto; de no contar con estrategias positivas de afrontamiento para responder a estas situaciones pueden generar en cambio, comportamientos menos adaptativos y mayor vulnerabilidad en el adolescente.

Es por ello, que tiene relevancia la intervención que realizamos en forma de taller para aquellos alumnos que presentaban estrés y que propició el aprendizaje de nuevas estrategias de afrontamiento, en donde notoriamente se manifestó una ampliación de estrategias de afrontamiento del adolescente ante las demandas académicas lo que coadyuvó para disminuir las interacciones estresantes y favorecer al bienestar físico y emocional de los jóvenes. Aunado a esto, es importante seguir trabajando en la calidad y cantidad de estrategias de

afrontamiento que emplean los alumnos (que presentan o pueden presentar estrés), propiciar estrategias tanto para la solución del problema como a las emociones que desencadenan dicho problema, ya que como se describe anteriormente, ambos tipos estrategias resultan positivas en el manejo del estrés académico. Sobre todo seguir instando las estrategias de búsqueda de apoyo social, ya que los adolescentes muestran una disminución en este tipo de estrategias que va encaminado también a brindar efectivamente una red de apoyo social valiosa para el adolescente.

## CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue identificar las situaciones académicas valoradas como estresantes, así como el tipo de estrategias de afrontamiento que emplean los alumnos de escuela secundaria ante situaciones escolares estresantes desde un modelo transaccional, además de ello, dicho análisis se realizó tomando en cuenta diferentes variables: género, grado y rendimiento académico, considerando esto como una contribución al estudio del estrés académico.

En este sentido, es significativa la presencia de estrés académico en estudiantes de secundaria siendo que la mayoría reportó presentar un nivel medio y alto de estrés, así también el género, el grado escolar y el promedio escolar son variables que influyen (de forma individual o en interacción) en el proceso de valoración y afrontamiento a las demandas escolares cotidianas. Es por ello que se realizó una intervención en forma de taller que favoreciera al aprendizaje de estrategias de afrontamiento para el manejo del estrés académico en los alumnos que reportaron estrés académico.

Al medir los alcances de la implementación del taller se observaron diferencias significativas en la cantidad, uso y función de estrategias de afrontamiento en el grupo experimental, siendo que cambiaron de ser reducidas e improductivas a un mayor uso de estrategias en la resolución del problema.

Los hallazgos respecto a la variable **género** y la presencia de situaciones estresantes, indican coincidentemente como en otras investigaciones que las mujeres son más vulnerables a presentar en su vida situaciones cargadas de estrés. Las estrategias de afrontamiento son diferentes para ambos géneros; mientras que los hombres se dedican a buscar diversiones relajantes, las mujeres se dedican a esforzarse y tener éxito y se observa que las mujeres que

reportan tener mayor nivel de estrés son aquellas que tienen mayor rendimiento académico y al mismo tiempo carecen de estrategias de afrontamiento dirigidas hacia la emoción.

En cuanto al análisis de los tres **grados**, encontramos que los alumnos de primer y tercer grado en comparación con los de segundo grado son los que presentaron mayores niveles de estrés, así también en esta variable de análisis después del taller es en donde se observan diferencias tanto en las situaciones valoradas como estresantes por cada grado y también en el uso de estrategias; se observaron diferencias especialmente con la estrategia de esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, hacerse ilusiones, buscar apoyo profesional y buscar diversiones relajantes (éstas dos últimas mencionadas únicamente por los alumnos de tercer grado).

En relación a la variable **promedio**, se encontró que los alumnos con buen promedio también presentan mayor nivel de estrés, así también el tipo de valoración cambia de acuerdo al promedio viéndose como mediadores el locus de control que propicia en particular estrategias de afrontamiento dirigidas hacia el problema en detrimento a la emoción, este último aspecto se vio mejorado con su participación en el taller especialmente en las mujeres (que son las que presentan mayor rendimiento académico), debido a que presentaron en su mayoría estrategias productivas orientadas tanto en la solución del problema como al malestar emocional desencadenado por la situación académica estresante. La descripción anterior denota lo ya mencionado por Lazarus y Folkman (1986), en la que dentro del proceso de afrontamiento se encuentra una persona activa y dinámica que es afectada en varios niveles, lo que al mismo tiempo le permite adaptarse y emplear una variedad de estrategias ante varios o un sólo contexto. Cada adolescente dispone de varias estrategias para enfrentar los estresores, la selección de las mismas va a depender del contexto psicosocial y de los recursos personales de cada uno, ambos aspectos interactúan en la determinación del afrontamiento.

Se ha expresado que ante los estresores académicos, resulta más efectivo el afrontamiento al problema y no tanto el afrontamiento hacia las emociones (Lazarus y Folkman 1986), sin embargo en este trabajo se reconoce la importancia de propiciar que nuestros adolescentes

aprendan y llevan a cabo repertorios de afrontamiento más amplios y flexibles, ya que un tipo de afrontamiento coadyuva con el otro, además de que resulta significativo en esta etapa de vida del adolescentes en donde en su mayoría se encuentran con una “analfabetismo emocional” así con una necesidad de una guía para realizar acciones acertadas, encentrándose con la expectativa de poder enfrentar con éxito los retos.

Identificar los estresores, analizar la relación de la situación estresante con las estrategias, a veces adaptativas y otras no, que se ponen en marcha para intervenir frente a la situación; describir cómo es evaluado y valorado el suceso estresante y cuál es el resultado de las estrategias utilizadas para amortiguar los efectos del estrés, constituye una tarea esencial no sólo para los psicólogos clínicos sino también para aquellos abocados a las tareas de investigación en nuestra disciplina, en tanto permitirá hacer señalamientos e intervenciones a nivel comunitario que lleven a mejorar la calidad de vida, posibilitando un mayor desarrollo personal y favoreciendo el bienestar psicológico de los adolescentes.

Finalmente en cuanto a contenidos metodológicos me permito hacer las siguientes observaciones: Las escalas ACS, son un buen instrumento que permite evaluar ampliamente las estrategias de afrontamiento así también el inventario SISCO, resulta un instrumento mexicano útil dedicado específicamente al estrés académico. Sin embargo, sería conveniente crear una batería de instrumentos de evaluación del estrés académico específicamente a nivel secundaria, debido a que los instrumentos que se emplearon para nuestra investigación comprenden un rango de edad más amplio o expresan elementos presentes en otros niveles educativos (bachillerato o licenciatura), en este sentido resultaría significativo explorar otras situaciones valoradas como estresantes propias de los estudiantes de secundaria, no sólo académicas sino del contexto escolar en general (métodos de enseñanza o comunicación con el profesorado), así como establecer con mayor claridad las estrategias de afrontamiento u otros elementos como el uso del apoyo social en próximas investigaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Anderman, L. H., y Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. En Irvin, (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp.41-48). Columbus, USA: National Middle School Association.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

Barraza, M, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*, Guadalajara. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Barraza, M, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior*, Hermosillo. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

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

Barrientos, A. (1998). *Análisis del desarrollo de transacciones estresantes y estrategias de afrontamiento en adolescentes*. (Tesis de Maestría). ENEP Iztacala, Tlalnepantla Estado de México.

Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México: Prentice Hall.

Blasco, M. (septiembre- diciembre, 2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(12), 789-820.

Brannon, L. y Feist, J. (2001). Afrontar el estrés y el dolor. En Brannon, L. y Feist, J. (Eds.), *Psicología de la salud*. (pp. 251-257). España: ITES-Paraninfo.



Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Revista en Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.

Cassidy, T. (1999). *Stress, Cognition and health*. London: Routledge.

Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, 18(1),35-68.

Coleman, C. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (cuarta edición).España: Morata.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata

Fantín, M, Florentino, M, y Correché, M, (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luís. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 6 (1), pp. 159-176.

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

Figuroa, M. y Cohen, S. (2006). Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes. En Contini de G, N. (Comp.) *Pensar la adolescencia hoy. De la psicopatología al bienestar psicológico*. Argentina: Paidós.

Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levin, M., y Estévez, A. (Junio 2005).Las estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar psicológico. Un estudio con

adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.

Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1).

Frydenberg E. y Lewis, R. (2000). *ACS Escalas de Afrontamiento para Adolescentes* (Manual, tercera edición). Madrid: TEA.

Frydenberg. E. (2008). *Adolescent coping: advances in theory, research and practical*. Nueva York: Routledge.

Gaeta, G. y Martín, H. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades* (16), 327-344.

García, H., Hernández, M. y Peinado, S. (2009). Respuestas psicofisiológicas y cognitivas ante situaciones estresantes en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de la Facultad de Medicina* 2 (32),107-112.

Gesell, A. (1987). *El adolescente de 10 a 17 años*. Buenos Aires: Paidós.

Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Valencia: Morata.

Gómez, F. J., Luengo, M. Á., Romero, T. E., Villar. T. P., Sobral, F. J. (septiembre 2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 6(3) 581-597.

Gonzales, M. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

González, B. R., Montoya, C. I., Casullo, M. M., Bernabéu, V. J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes, *Revista Psicothema* 14 (2), 363-368.

Hurlock, E. (1994). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.

Inhelder, B. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. México: Paidós Ibérica.

Kort, F. (1995). Interacción mente-cuerpo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27 (3), 497-501.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (Primera Edición) Barcelona: Martínez Roca.

Martin, M. I. (2007). El estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.

Martín, O. (1985). *Didáctica de la Educación Sexual*. Buenos Aires: El Ateneo.

Martínez, E., y Díaz, D. (junio 2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Revista Educación y Educadores*, 10(2), 11-22

Mietzel, G. (2005). *Claves de la Psicología evolutiva, infancia y juventud*. Barcelona: Herder.

Molina, R., Sandoval, J., González, E. (2003). *Salud Sexual y Reproductiva*. México: Mediterráneo.

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

Muñoz, G. (1999) *Incidencia en el sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Universidad de Sevilla: Sevilla

Muñoz, G. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. España: Universidad de Huelva.

Oblitas, L, A. y Becoña, E. (2000). *Psicología de la salud*. México: Plaza y Valdes.

Omar, G. (1995). *Stress y Coping*. Buenos Aires: Lumen

Román, C. A. Ortiz, R, F., y Hernández, R, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 46 (7) ,1-7.

Pérez, M, A., Martín R, A., Borda, M. y Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67(68), 26-33.

Phillips, B, N. (1993). *Educational and pshyhsological perspectives on stress in students, teachers and parents*. Estados Unidos de América: Clinical Psychology Publishing Company.

Pizano, V., Hernández-Pozo, M., & Cerezo, S. (2009). Reactividad Fisiológica, Distrés, Afrontamiento y Desempeño en un Examen de Secundaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (3), 507-517.

Polo, A, Pozo, C y Hernández, J. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés* 2 (3), 159-175

Reyes, J. A (2009-a) enero-marzo). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(040), 147-174.

Reyes, J. A (2009-b). *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: Flacso.

Rice, P. (1999). *Stress and Health* (tercera edición). Pacific grove, California: Brooks/Cole Publishing.

Sandín, B. (Mayo 2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de la Psicología Clínica y de la Salud* 3 (1), 141-157.

Santrock, J. (2007). *Psicología del desarrollo de la adolescencia*. México: McGraw-Hill

Scafarelli, L. y Pérez, R. (Noviembre 2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Revista Ciencias Psicológicas* 4(2), 165-175.

Schabracq, M, Winnubst, J, Cooper, C. (1996). *Handbook of work and health psychology*.(segunda edición) New York: Wiley.

Secretaria de Educación Pública SEP (1986). *Reseña de la educación en México*. Dirección general de educación secundaria técnica. Subdirección de desarrollo educativo. Departamento de estudios normativos pedagógicos. México:SEP.

Secretaria de Educación Pública SEP . (2002). *Desarrollo de los Adolescentes III Identidades y Relaciones Sociales- Desarrollo de los Adolescentes IV Procesos Cognitivos*. México: SEP.

Serrano, P, M. y Flores, G, M. (julio-diciembre 2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Revista psicología y salud* (15)2, 221-230.

Shaffer, D. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia, adolescencia*. México: Thomson.

Solís, C. y Vidal, A. (enero-junio 2006). Estilos y Estrategias de afrontamiento en Adolescentes. *Revista de psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizar*, 7 (1), 33-39.

Ticona, S., Paucar, G., Llerena, Callata, G. (junio 2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería. *Revista cuatrimestral de enfermería* (9) 2, 1-18.

Trianes, M. (1999). *Estrés en la infancia*. España: Narcea Ediciones.

Trianes, M. (2004). *Niños con estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo*. México, D.F.: Coedición Alfaomega-Narcea.

Wentzel, K.R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Revista de Psicología Educativa*. 10, 155-175

### **Referencias electrónicas**

Barraza, M, A. (2007a). *Estrés académico: un estado de la cuestión* .Consultado el 8 de Marzo del 2010 en Biblioteca Virtual de psicología científica.com: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/imprimir-232-estres-academico-unestado-de-la-cuestion.html>.

Bedoya, S., Perea, M. y Ormeno, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista. Estomatología Herediana*, 16(1), 15-20. Consultado el 18 de Agosto del 2011 en:

[http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1019-43552006000100004&script=sci\\_arttext](http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1019-43552006000100004&script=sci_arttext)

Fernández, V. (2009). *Eficacia de una intervención cognitivo en el tratamiento de la hipertensión arterial*. (Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid: España). Consultado el 22 de Agosto del 2011, en: <http://eprints.ucm.es/9651/1/T31526.pdf>

Frydenberg, E. (1998). Coping with social issues: What Australian university students do. *Issues in Educational Research*, 8(1), 33-48.. Consultado el 16 de Junio del 2012 en <http://www.iier.org.au/iier8/frydenberg.html>

García, V, Y. (2001). Estrés en el estudiante de odontología. *Ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA*. Consultado el 15 de Junio del 2010, en: <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/29RCD07Ia.htm>

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía-INEGI (2009). Estadística de suicidios de los Estados Unidos Mexicanos 2009. Consultado el 10 de enero de 2012, en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/social/es/suicidio/2009/suicidios\\_2009.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/social/es/suicidio/2009/suicidios_2009.pdf).

Mancipe, M., Pineda, M., Jagua, G., Páez, O., Ospina, J., y Cardenas, R. (2005). Estrés y academia en medicina. Consultado el 11 de Junio del 2012, en: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

Martín, M, Jiménez y M, Fernández, E. (1997). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Consultado el 12 de Abril del 2012, en: <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>

Massone, A. y González, G. (2003). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación General Básica. *OEI-Revista iberoamericana de Educación*. Consultado el 1 de Abril del 2012, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/378Massone.PDF>

Morales, F.(2008). Evaluación del afrontamiento infantil: Estudio inicial de las propiedades de un instrumento. (Tesis de Doctorado. Universidad de Málaga, Málaga: Andalucía España). Consultado el 21 de Myo del 2012 en:<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2675/17668657.pdf?sequence=1>

Muñoz, G. (1999). *El estrés académico. Incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de la variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los alumnos*. Consultado el 11 de Marzo del 2012 en:<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/669/el-estres-academico-incidencia-del-sistema-de-ensenanza-y-funcion-moduladora-de-las-variables-psicosociales-en-la-salud-el-bienestar-y-el-rendimiento-de-los-estudiantes-universitarios/>

Romero, M, M. (2008). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud*. (Tesis de Doctorado, Universidad de A Coruña). Consultado el 12 de Diciembre del 2011, en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>

Organización Mundial de la Salud- OMS (2011). Salud Mental: Prevención del Suicidio consultado el 10 de enero de 2012, en:

[http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/index.html#](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/index.html#)

Sánchez, M., Castañeiras, C. y Posada, M. (2009) Ansiedad de evaluación en estudiantes universitarios: Estudio de las relaciones entre autoeficacia percibida y afrontamiento efectivo ante situaciones de examen.IV Congreso Marplatense de Psicología. Mar de Plata.



3, 4 y 5 de Diciembre, 2009. Consultado el 20 de Mayo del 2011, en:  
[http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong\\_marplatense/iv/trabajos/trabajo\\_211\\_222.pdf](http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/trabajos/trabajo_211_222.pdf)

UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2006). Argumentos y Herramientas para contribuir a la Inversión Social a favor de los Adolescentes de América Latina. Panamá: UNICEF. Consultado el 20 de Diciembre del 2011 en:  
[http://www.unicef.org/lac/INVERSION\\_EN\\_ADOLESCENTES\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/INVERSION_EN_ADOLESCENTES(3).pdf)

Viñas, P, F. y Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología 4 (1)*. Consultado el 3 de Febrero del 2012, en:  
[http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol4num1/art\\_5.htm](http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol4num1/art_5.htm)

Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2)*. Consultado el día 26 de Enero del 2012, en:  
<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-zorrilla2.htm>

# **ANEXOS**

**ANEXO I:**  
**CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES**

Folio: \_\_\_\_\_

**Cuestionario de datos personales**

<b>Nombre completo:</b>	
<b>Edad:</b>	<b>Sexo:</b> F( ) M( )
<b>Escuela :</b>	<b>Grado escolar</b>
<b>Promedio:</b>	

## ANEXO II

### INVENTARIO SISCO

El presente cuestionario tiene como objetivo central conocer las características del estrés que suele acompañar a estudiantes de educación secundaria durante sus estudios. La sinceridad con que respondan sus cuestionarios será de gran utilidad para la investigación. La información que proporcionen será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales.

1.- En tu estancia académica en la secundaria ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala de 1 a 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

3.-En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) rara vez, (3) algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietan las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
La competencia con los compañeros de grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones del profesor (exámenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en clase.					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer un trabajo					
Otra: _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) rara vez, (3) algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tienes las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

<b>Reacciones físicas</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migraña					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					

<b>Reacciones psicológicas</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					

Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Reacciones comportamentales</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar y discutir					
Aislamiento de los de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción de consumo de alimentos					
<b>Otra(especifique)</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) rara vez, (3) algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causa preocupación o nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Habilidad asertiva (defender tus preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de tus tareas					
Elogios a ti mismo (a)					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra: _____ (Especifique)					

## ANEXO III

### Escalas de Afrontamiento para Adolescentes ACS

**Instrucciones:** Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontraras una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente las cosas que tú sueles hacer para enfrentar a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o nunca lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si **algunas veces** te enfrentas a tus problemas mediante la acción de “*Hablar con otros para saber lo que ellos haría si tuviesen el mismo problema*” deberás marcar la letra C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber: lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema

A      B      C      D      E  
           

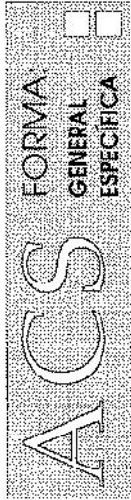
Deberás contestar todas tus anotaciones en la hoja de respuestas. No escribas nada en el cuadernillo.



1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
3. Seguir con mis tareas como es debido.
4. Preocuparme por mi futuro.
5. Reunirme con amigos.
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan.
7. Esperar que ocurra lo mejor.
8. No puedo hacer para resolver el problema, así que no hago nada.
9. Llorar o gritar.
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
11. Ignorar el problema.
12. Criticarme a mí mismo.
13. Guardar mis sentimientos para mí sólo.
14. Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
15. Acordarme de los que tienen problemas peores de manera que los míos no parezcan tan peores.
16. Pedir consejo a una persona competente.
17. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
18. Hacer deporte.
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
21. Asistir a clase con regularidad.
22. Preocuparme por mi felicidad.
23. Llamar a un amigo íntimo.
24. Preocuparme con mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencid@.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda o conejo para que todo se resuelva.
33. Firme en el aspecto positivo y pensar cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis preocupaciones.

36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que un problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.  
Borrar el problema de mi mente
47. Sentirme culpable.
48. Evitar que otros se enteren de mis problemas.
49. Leer un libro sagrado o de religión.
50. Tratar de tener una visión alegre de la vida.
51. Pedir ayuda a un profesional.
52. Buscar tiempo para actividades de ocio.
53. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
54. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de el.
55. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
56. Triunfar en lo que estoy haciendo.
57. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
58. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
59. Mejorar mi relación personal con los demás.
60. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
61. No tengo forma de afrontar la situación.
62. Cambio las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
63. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
64. Aislarme del problema para poder evitarlo.
65. Considerarme culpable.
66. No dejar que otros sepan cómo me siento.
67. Pedir a Dios que cuide de mí.
68. Estar contento de cómo van las cosas.
69. Hablar del tema con personas competentes.
70. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
71. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.

72. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
73. Inquietarme por el futuro del mundo.
74. Pasar más tiempo con el chico con el que suelo salir.
75. Hacer lo que quieren mis amigos.
76. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
77. Sufro de dolores de cabeza o estomago.
80. problemas.
78. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, grita beber, tomar o drogas.
79. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus



Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Centro \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Edad:

Sexo:  V  M

Fecha:

	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	PUNTAJACIÓN TOTAL	PUNTAJACIÓN AJUSTADA					
As	1. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	2. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	3. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	4. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	5. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	6. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	71. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	72. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	73. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	74. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	75. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	76. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	77. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	78. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	79. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		
Rp	19. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	20. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	21. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	22. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	23. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	24. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	55. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	56. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	57. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	58. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	59. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	60. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	61. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	62. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	63. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E		
Es	25. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	26. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	27. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	28. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	29. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	30. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	64. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	65. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	66. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	67. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	68. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	69. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	70. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E				
Pr	31. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	32. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	33. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	34. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	35. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	36. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E											
Al	37. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	38. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	39. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	40. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	41. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	42. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E											
Pe	43. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	44. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	45. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	46. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	47. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	48. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E											
Hi	49. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	50. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	51. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	52. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	53. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	54. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E											
Na	55. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	56. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	57. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	58. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	59. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	60. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E											
Rt	61. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	62. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	63. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	64. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	65. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	66. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E											
So	67. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	68. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	69. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E	70. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E													
Ip																	
Cu																	
Re																	
Ae																	
Po																	
Ap																	
Dr																	
Fl																	

80. AVISO CUALQUIER OTRA COSA QUE SUELAS HACER PARA AFRONTAR SUS PROBLEMAS:

MI PREOCCUPACIÓN PRINCIPAL ES:



Address: Erika Frydenberg y Racion Lewis.  
 Copyright © 1995 by ACSER, Auftrags-Center für Educational-Research, Ltd.  
 Copyright © de la edición española 1992 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados. - Prohibida la reproducción total o parcial. - Este ejemplar está impreso en papel reciclado. Si la impresión sobre este papel es una reproducción ilegal. En desarrollo de la profesión y en el mejor papel. AG  
 4477627. Edita: TEA Ediciones, S.A. - Francisco de Siles 12. 28016 MADRID - España. Impreso en España por ORESA. Dirección: 28012 MADRID - D. Luis M. Coca. - 1995

## **ANEXO IV: PLANTEAMIENTO DEL TALLER, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS**

El estrés académico surge cuando el estudiante tiene la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno o/a situaciones altamente estresantes, puede experimentar aunque sea transitoriamente una falta de control sobre el ambiente, el cual percibe como amenaza o riesgo para su integridad física y psicológica (Barraza, 2003; Martín, 2007). Afecta diversas áreas de las personas entre ellas: la salud, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales (Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003; Polo, Hernández y Poza, 1996).

Se entiende el estrés como proceso en el cual la relación del individuo y su medio se define como estresante en términos de la relación dinámica de dos procesos complementarios: La valoración cognitiva que hace la persona de las demandas ambientales y las estrategias de afrontamiento con que cuenta para hacer frente a dichas demandas.

De este modo se plantea la estructura y funcionamiento de un taller llamado “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela” pensando en un objetivo central: Elaborar un programa de intervención, en forma de taller, para estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años de edad. Dicho Taller está orientado a la adquisición de estrategias de afrontamiento al estrés académico (ver anexo 5).

Las estrategias estuvieron encaminadas a desarrollar en los alumnos habilidades como: *reestructuración cognitiva, autoeficacia, afrontamiento al problema, afrontamiento a la emoción, habilidades psicopedagógicas, habilidades sociales y relajación.*

El taller está diseñado para 11 sesiones, de 1 hora, estructurado en unos formatos llamados cartas descriptivas progresivas que cuentan con las siguientes características:

## Cartas Descriptivas/Sesiones

Las cartas descriptivas son formatos en los que, de forma escrita, se asienta el funcionamiento de cada sesión. El formato es el siguiente (figura 2).

<b>PARTE A) Taller “ Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”</b>			
<i>Sesión No. : [Título en cursivas]</i>			
<b>PARTE B)</b> <b>Objetivo General de la Sesión</b> [Aquí el texto]		<b>PARTE C)</b> <b>Objetivos Específicos de la Sesión</b> a) [aquí el texto, viñetas automáticas, no más de 4]	
<b>PARTE D) Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [aquí el # de ellas]	Propósito	Funcionamiento	Materiales y Espacio

*Figura 2. Formato de Carta Descriptiva*

Se explica la conformación de la carta:

PARTE A) → En esta se colocan tres componentes: el título del taller, el número de la sesión (que a la vez define el número de carta descriptiva) y el título de la sesión.

PARTE B) → Es el espacio para asentar el principio general que normará el desarrollo de toda una sesión.

PARTE C) → En ésta parte se desglosará el objetivo general mediante objetivos específicos que por su naturaleza puedan ser llevados a cabo.

PARTE D) → Se trata del desarrollo completo del contenido de la sesión e incluye cinco columnas que se explican.

## Características transversales

Así mismo se desarrollaran actividades transversales, es decir que llevaran a cabo durante todas las sesiones, estas son las siguientes.

Siempre:

- ⊕ Se colocará en un lugar visible en donde se lleva el taller un cartel que enuncie el nombre completo del taller.
- ⊕ Se colocará un cartel que enuncia el número, el título de la sesión y el nombre de la actividad en curso.
- ⊕ Se colocará en un lugar visible el reglamento acordado en la primera sesión.
- ⊕ Cada una de las sesiones tendrá un inicio, desarrollo y cierre.
- ⊕ Habrará un formato en donde los participantes puedan escribir: que sé, que quiero aprender, que aprendí.

El éxito de este taller dependerá en gran parte de la disposición de l@s participantes para construir junt@s un aprendizaje que contribuya a generar actitudes tendientes a mejorar el desarrollo de estrategias y la actividad

## CARTAS DESCRIPTIVAS

<b>Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”</b> <b>Sesión No. 1: Encuadre Temático</b>			
<b>Objetivo General de la Sesión</b>	<b>Objetivos Específicos de la Sesión</b>		
Ofrecer a los asistentes una introducción general a la temática, estructura y funcionamiento del taller.	b) Hacer la presentación de los participantes. c) Presentar breve introducción a la temática del taller. d) Desarrollar el reglamento interno del taller		
<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
“Nombres y cualidades”	Hacer la presentación de los asistentes y de los facilitadores.	Estando los participantes en el aula, se les pedirán que sigan la indicación de levantarse cuando escuchen alguna palabra que empiece con la misma letra de su nombre, esta letra será sacada al azar de una cajita, así se les pedirá que a los que están de pie digan su nombre edad, grupo sus gustos y cualidades.	Caja con papeles.
“El motivo de reunión”	Introducción a la temática.	Se les preguntará que esperan del taller, posteriormente se les explicara por medio de algunas diapositivas, qué es el estrés, algunas causas y consecuencias, esto es con el fin de que al dar información se puedan minimizar los efectos del mismo.	Pizarrón, marcadores para anotar la plenaria. Computadora y proyector.



"Ponernos de acuerdo"	Establecer el reglamento para la convivencia	Se les explicara que es necesario poner algunos elementos (reglas) para la sana convivencia, se les pedirá que pasen a escribirlos. Al finalizar se les dará un formato para que pongan, que saben, que quieren saber y que aprendieron denominado SQA (qué sé, qué quiero saber y qué aprendí).	Rotafolios, marcadores y cinta adhesiva.
-----------------------	--	---	--

<b>Taller: "Mis formas de afrontar el estrés en la escuela"</b> <b>Sesión No. 2: ¿Piensas en azul?</b>			
<b>Objetivo General de la Sesión</b>  Detectar las formas de evaluación de los participantes respecto a las situaciones académicas potencialmente estresantes.		<b>Objetivos Específicos de la Sesión</b> a) Evaluación de las situaciones académicas estresantes. b) Generar una evaluación positiva de la solución.	
<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
	Identificar los tipos de pensamiento que se presentan ante un	Se trabajaran con las ideas del inventario SISCO, por ejemplo: La sobrecarga de trabajos y tareas, la personalidad del profesor, participación en clase,	Hojas grises Hojas azules

	evento escolar estresante	entre otros. Se les dirán cada una de las situaciones y ellos anotarán en un papelito azul, pensamientos o acciones positivas con los cuales enfrentan la situación estresante. Así mismo en unas hojas grises se les pedirá que escriban la valoración negativa (amenazante) cognitiva de la situación.	
"¿Piensas en azul?"	Aprenda a generar una evaluación positiva de la solución.	Se solicita la participación de tres personas para representar una situación específica. Los participantes se sientan en tres sillas colocadas en línea. La persona que se sienta en medio expresa el siguiente enunciado: "No me va bien en la escuela" o "No me gusta participar en el salón" y la persona sentada a su derecha emite comentarios negativos y destructivos sobre la situación. A lo que denominamos "pensar en negro", por ejemplo: "No eres capaz de salir adelante" "Sería mejor que te cambiaras de escuela". Por su parte la persona del lado izquierdo hará comentarios positivos como "Siempre has solucionado los problemas" "Eres una persona sociable y podrás enfrentar la situación". Posteriormente se les retroalimentará, mencionando la importancia de nuestros pensamientos en nuestra forma de actuar. Para finalizar se les entregará el formato SQA.	

**Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”**

**Sesión No. 3: Dibujando un nuevo panorama**

<b>Objetivo General de la Sesión</b> Determinar que las situaciones estresantes están fuera de la persona.		<b>Objetivos Específicos de la Sesión</b> a) Valorar la situación fuera de ellos b) Desarrollar una valoración positiva del evento estresante.	
<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
SQA	Retomar conocimientos previos	Se les pedirá que comenten lo que escribieron en el cuadro SQA.	
“Guardando el estrés”	Valorar la situación fuera de ellos	Se les pedirá que caractericen lo que ellos experimentan (pensamientos, emociones, acciones) cuando la situación les rebaza (eventos académicos) y le pongan un nombre, después pasarán al frente y lo colocaran en una caja que quedara cerrada.	Hojas, pluma.
Mi (pensamiento) frase de afrontamiento	Desarrollen una valoración positiva del evento estresante.	Escribirán una frase de afrontamiento, acompañado de hacer algo creativo (dibujo, pintura, canción etc.) que los relaje. Así mismo explicarán que emoción experimentan (sensaciones corporales). Se les retroalimentara y se les pedirá que conteste el formato SQA.	Hojas de colores, marcadores, colores y materiales diversos. Formato SQA

**Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”**

**Sesión No. 4: Me observo y me doy cuenta...**

<p><b>Objetivo General de la Sesión</b>                  Conocer y modificar formas de evaluación, reacciones emocionales y corporales ante eventos estresantes.</p>		<p><b>Objetivos Específicos de la Sesión</b>                  a) Aprender a llevar un autoregistro empleado en la Terapia Racional Emotiva.                  b) Desarrollar acciones, pensamientos y emociones funcionales a la problemáticas.</p>	
<p><b>Desarrollo de la Sesión</b></p>			
<p>Actividad (es) → [2]</p>	<p>Propósito</p>	<p>Funcionamiento</p>	<p>Materiales</p>
<p>Ordenado mis pensamientos</p>	<p>Aprender a usar y llevar a cabo un autoregistro</p>	<p>En el pizarrón estará colocado un cuadro (ver anexo 1) que los jóvenes llenaran de acuerdo a su experiencia, colocando pensamientos, emociones, acciones o resultados que se obtuvieron ante una situación estresante. Esta actividad se llevara a cabo de manera grupal.*</p>	
<p>Me doy cuenta que...</p>	<p>Desarrollar acciones, pensamientos y emociones funcionales a la problemáticas.</p>	<p>Una vez llenado el cuadro se llevara a cabo una reflexión comprobando el grado de racionalidad, irracionalidad o emocionalidad de las creencias y juicios que desarrollaron durante la situación, para lo cual realizaran una evaluación por escrito a partir de las respuestas a las interrogantes siguientes:</p>	<p>Hojas blancas</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Estos pensamientos (creencias, juicios, etc.) están basados en hechos obvios?</li> <li>• ¿En qué medidas estos pensamientos me ayudan a proteger mi salud?</li> <li>• ¿Pueden estos pensamientos ayudarme a alcanzar mis metas o propósitos?</li> <li>• ¿Pueden estos pensamientos ayudarme a evitar conflictos con las demás personas? <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Pueden estos pensamientos ayudarme a experimentar las emociones que habitualmente deseo experimentar?</li> </ul> </li> </ul> <p>Por último se aplicara el formato SQA.</p>	
--	--	--	--

\* Se les pedirá que para la siguiente sesión lleven su cuadro de automonitoreo.

<p><b>Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”</b>  <b>Sesión No. 5: Respirando y relajando el cuerpo.</b></p>			
<p><b>Objetivo General de la Sesión</b>  Aprender a tener un control adecuado de la respiración, así como mantener un estado de relajación ante eventos potencialmente estresantes.</p>		<p>a) Retomar el ejerció de la clase pasada.  b) Aprender la importancia y ejecución de la respiración adecuada para modificar el estado de tensión.  c) Aprender a relajarse en situaciones estresantes.</p>	
<p><b>Desarrollo de la Sesión</b></p>			
<p>Actividad (es) → [3]</p>	<p>Propósito</p>	<p>Funcionamiento</p>	<p>Materiales</p>

Me observo	Poner en práctica lo aprendido anteriormente para las situaciones estresantes específicas del participante.	Se retomara el ejercicio de la sesión pasada, para monitorear su ejercicio personal, ya sea de forma voluntaria o al azar se pedirá que la persona mencione lo que escribió en su cuadro, los demás podremos aportar para mejorar su ejecución.	
El dominio de mi mismo.	Aprender a respirar y a relajarse adecuadamente.	Se llevara a cabo un ejercicio de relajación acompañado de respiración con estímulos sonoros como música. Se les mencionara que la forma en cómo ellos modifican su estado corporal pueden modificar su ambiente.	Música y aparato reproductor.

<b>Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”</b> <b>Sesión No. 6: ¿Cómo soy? ¿Con qué cuento?</b>	
<b>Objetivo General de la Sesión</b> Explorar las habilidades personales para hacer frente a las situaciones estresantes.	a) Conocer las propias habilidades y gustos en diferentes contextos que posibilitan o limitan su ejecución. b) Comentar la experiencia con sus pares para poder enriquecer la experiencia.

<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
Yo soy y tengo...	Conocer las propias habilidades y gustos en diferentes contextos que posibilitan o limitan su ejecución.	Se les entregara un dibujo en donde este una persona, una casa, una escuela y los amigos .Ellos se describirán en cuanto a habilidades, gustos que posibilitan que ellos se sientan bien, así como lo que les impide que se sientan bien y las opciones que ellos tendrían, para realizar una buena ejecución.	Hojas, colores, plumas.
Podría ser de otra forma	Comentar la experiencia con sus pares para poder enriquecer la experiencia.	Algunos de los asistentes mencionaran lo que escribieron y el resto de los asistentes comentaran acerca de la experiencia del otro.	Pizarrón, marcadores para anotar la plenaria.

<b>Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela” Sesión No. 7: Habilidades sociales</b>	
<b>Objetivo General de la Sesión</b> Desarrollar habilidades sociales que posibiliten ser una estrategia para afrontar el estrés académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aprender la importancia de la comunicación.</li> <li>b) Discriminar entre una comunicación asertiva y agresiva de comunicación.</li> </ul>

<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
“Teléfono descompuesto”	Aprender a comunicar de forma asertiva deseos, sentimientos, pensamientos y/o opiniones	La actividad será en equipos se le entregara a un miembro de cada equipo una idea que tendrán que saber el resto de sus compañeros, podrán hacer uso de la mímica o simplemente el uso de palabras de esta forma se evaluara si llegó adecuadamente el mensaje.	Un mensaje escrito en un papel
Aseritivo- agresivo	Discriminar entre una comunicación asertiva y agresiva de comunicación.	Se describirá la forma en cómo puede ser una comunicación asertiva, para esto se pedirá que seleccionen de una serie de una lista de enunciados el comportamiento asertivo. Para finalizar se les entregara el formato SOA. * En esta actividad se les reafirmara que el acto violento no es adecuado para solucionar las cosas. *La importancia de la comunicación con los otros para buscar apoyo social que aminora los efectos del estrés.	



**Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”  
Sesión No. 8: Estrategias de estudio (planificar actividades)**

**Objetivo General de la Sesión**

Desarrollar la actividad de planear las actividades, académicas y de esparcimiento.

- a) Aprender a establecer un horario de estudio
- b) Conocer las etapas en el método de estudio.

**Desarrollo de la Sesión**

Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
Hora y lugar.	Aprender a elaborar un cronograma.	Se colocaran en el pizarrón diferentes actividades escritas en hojas de colores, en equipos ellos seleccionaran las actividades para elaborar un cronograma de actividades. Se les comentara la importancia de tener hábitos de estudio, así como para hacer deporte, ver televisión, así como de todas las actividades que realizan.	Hojas de colores, marcadores, pizarrón
“El motivo de reunión”	a) Conocer las etapas en el método de estudio.	En equipos se les pedirá que organicen las etapas de método de estudio, estas serán: Exploración, Adquisición, repaso y Autoevaluación. Se les explicara la importancia de cada una de estas etapas en el aprendizaje.	Hojas, cina adhesiva

		Se colocaran en el pizarrón ideas sustanciales que permitan la adquisición nuevos hábitos de estudio. Se les entregara el formato SQA.	
--	--	---	--

<b>Taller “ Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”</b> <b>Sesión No. 9: Más estrategias de aprendizaje</b>			
<b>Objetivo General de la Sesión</b> Desarrollar técnicas de estudio que permitan adquirir y procesar adecuadamente la información.		a) Selección, codificación y organización de información.	
<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
	Aprender a seleccionar y	Se les dará una lectura por equipo por diversas temáticas, como la <i>adolescencia, la autoestima, el proyecto de vida, la violencia en la secundaria, el estrés</i>	

	codificar la información de un escrito.	<i>académico, el alcoholismo, sexualidad, hábitos alimenticios.</i> De esta lectura tendrán que seleccionar la información más relevante, empleen palabra clave, implementen colores, realizar preguntas.	
	Representar la información de un texto.	De la actividad anterior tendrán que codificar y representar la información, en un mapa mental, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, diagrama o cualquier otra estrategia que empleen para comprender la información. Se les entregara el Formato SQA	Pizarrón, rotafolios, marcadores, colores.

**Taller “Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”**

**Sesión No. 10:** Presentar un examen

<p><b>Objetivo General de la Sesión</b> Adquirir elementos que faciliten la presentación de un examen académico.</p>	<p>a) Preparar y presentar un examen.</p>		
<p><b>Desarrollo de la Sesión</b></p>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
	<p>Conocer los elementos que imposibilitan y que posibilitan la presentación de un examen.</p>	<p>Pasaran por equipos a escribir situaciones que posibilitan e imposibilitan la realización de un examen para esto lo escribirán en dos columnas. Se comentaran cuales hay que mejorar, además se tomaran en cuenta otros factores como: horas para dormir, alimentación, lugar de estudio</p>	<p>Marcadores y pizarrón</p>

\* Se les pedirá que para la siguiente sesión traigan algo con lo que ellos se identifiquen y les guste como actividades, libros, canciones etc.

**Taller “ Mis formas de afrontar el estrés en la escuela”**  
**Sesión No. 11:** Afrontando el estrés...con buen humor y actividades.

<b>Objetivo General de la Sesión</b>			
Poner en práctica lo aprendido durante las anteriores sesiones		a) Actuar con estrategias ante situaciones estresantes. b) Hacer uso del buen humor, así como de actividades recreativas para disminuir el estrés.	
<b>Desarrollo de la Sesión</b>			
Actividad (es) → [3]	Propósito	Funcionamiento	Materiales
Actuar ante el estrés	Actuar con estrategias ante situaciones estresantes.	Se les pondrán diversas problemáticas en referencia a su vida escolar, de esta forma ellos tendrán que mencionar que harían para solucionar satisfactoriamente el problema. Para esto por equipo pasaran a exponer la problemática y la solución que ellos darían para enfrentar el estrés.	Marcadores y pizarrón
Riéndome del estrés.	Hacer uso del buen humor, así como de actividades recreativas para disminuir el estrés.	Se les pedirá que comenten las actividades que les agrada hacerlas y por qué les gusta o que les gustaría hacer.	