



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**PROGRAMA DE PROFUNDIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A  
DISTANCIA (SUAED).**

Reporte de investigación empírica

Que para obtener el título de:

*Licenciada en Psicología*

**Presenta:**

Cordero Cordero Eugenia Virginia

Directora: Mtra. Guadalupe Moreno Arriaga

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, Junio 2017.



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.

## AGRADECIMIENTO

La existencia del ser humano debe tener como base un proyectos de vida, convirtiéndose en una línea que sirva como guía para alcanzar una meta, es por ello, que esta etapa de estudio se convirtió en la construcción de un proyecto donde el factor principal era el aprendizaje acompañado de la disciplina y la voluntad para poder enfrentar mil adversidades en este caminar.

Agradezco a los Profesores que compartieron su conocimiento nutriendo mi formación profesional; a mis compañeros, quienes sin tener un contacto físico la gran mayoría pudimos abrazarnos en solidaridad intercambiando opiniones, puntos de vista, conocimientos y acompañándonos en muchas horas de desvelos.

Agradezco a mi familia, a mi hijo que a pesar de su corta edad en el inicio de mis estudios, siempre recibí apoyo y comprensión.

Agradezco también a la gente que no creyó en mí, en mi fuerza de voluntad y en mi hambre por tener una formación profesional.

Agradezco a Dios por esa fuerza interior, que a pesar de tantas dificultades me hizo creer en mí, fortaleciendo mi centro provocando una metamorfosis, de fortaleza y libertad.

## DEDICATORIA

Estos cuatro años y medio fueron de muchos sacrificios, castigando momentos de convivencia con mi hijo, familia y amigos; es por ello, que este manuscrito está dedicado principalmente para mi gran amor y motor de vida...mi hijo MIGUEL ÁNGEL BECERRIL CORDERO a quien quiero decirle en estas líneas: gracias por tu apoyo, paciencia y a tus palabras que siempre encerraban un aliciente en cada momento, pero sobre todo a una gran frase que me escribiste y que aún conservo en mi pensamiento "Aunque la toalla pese, no la debes tirar". Gracias, a mi madre MA. EUGENIA R. CORDERO ALONSO (en paz descansa) por acompañarme desde el cielo, en cada noche de desvelo, soledad y cansancio. Gracias, a mi hermana LAURA PATRICIA CORDERO CORDERO por comprender mis ausencias en los momentos que más me necesitaba. Por último y no porque sea menos importante, agradezco al PROF. GUSTAVO SAYNES LÓPEZ, por su apoyo en cada una de las prácticas realizadas en mi formación como profesionalista.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	5
Estrés.....	5
Definición.....	6
Modelos teóricos.....	6
Fuentes del estrés.....	10
Afrontamiento.....	13
Afrontamiento del estrés.....	14
Estilos y estrategias de afrontamiento.....	14
Rendimiento académico.....	19
Aparición del SUAED.....	21
La carrera de Psicología y sus estudiantes.....	22
<b>Método</b> .....	23
<b>Resultados</b> .....	24
<b>Discusión y conclusiones</b> .....	27
<b>Referencias</b> .....	29
<b>Anexos</b> .....	32

## **Resumen**

El estrés en el ámbito académico ha sido de interés para ciencias como la psicología, las investigaciones apuntan que este tipo de estrés deriva de una serie de causas, tales como, la relación alumno-docente, trabajo en equipo e individual, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. En este sentido, se han evaluado los diversos estilos de afrontamiento del estrés, señalando como los más reportados el estilo de afrontamiento orientado a la solución de problemas (Contreras & Aragón, 2012). Sin embargo, la mayoría de esas investigaciones han estado dirigidas a la evaluación de estudiantes de la modalidad escolarizada y son pocos los estudios que han considerado, en este caso, a los estudiantes del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED).

El siguiente reporte presenta el desarrollo de temas como el estrés, el rendimiento académico, los estilos de afrontamiento, haciendo hincapié en el desempeño de los estudiantes a distancia. Así mismo, se muestran los resultados de la aplicación del Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CEA).

**Palabras clave: estrés, estilos de afrontamiento, SUAED.**

## **Abstrac**

Stress in the academic field has been of interest to sciences such as psychology, research suggests that this type of stress derives from a number of causes, such as, pupil-teacher relationship, teamwork and individual, the teaching process-learning, etc. In this sense, there have been evaluated the different styles of coping with stress, pointing out that the most commonly reported problem-oriented coping style (Contreras & Aragón, 2012). However, most of these investigations have been directed to the evaluation of students of the schooling modality and few studies have considered, in this case, the students of the System of Open University and Distance Education (SUAED).

The following report presents the development of topics such as stress, academic performance, coping styles, emphasizing student performance at a distance. Likewise, the results of the application of the Stress Coping Questionnaire (CEA) are shown.

**Key words: stress, coping styles, SUAED.**

## **Introducción**

Las instituciones educativas constituyen un acumulado de situaciones y acciones que generan estrés, debido a que los estudiantes perciben una falta de control ante lo que no conocen además de las presiones y exigencias constantes.

Existen diversas teorías que explican las causas del estrés, que van desde lo fisiológico hasta lo emocional. Éstas explican las fases y los procesos por los que pasa el individuo cuando se presenta un evento estresor, así como, las estrategias o estilos que utilizan para afrontarlo.

El conjunto de estrategias cognitivas y conductuales que la persona utiliza para gestionar demandas internas o externas que sean percibidas como excesivas, se refieren al afrontamiento. En el caso del afrontamiento del estrés, Lazarous y Folkman plantearon dos estilos, el primero centrado en el problema y el segundo centrado en la emoción. De estos dos se extienden diversas estrategias como: el apoyo social, el apoyo en la religión, la reinterpretación positiva, etc.

Aunado a esto, se ha considerado el estrés como uno de los causantes del bajo rendimiento académico, en este sentido, es preciso hacer labor entorno a este tema, con el objetivo de generar acciones que integren las habilidades tanto de los profesores como de los alumnos en beneficio de la enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo que emerge de la preocupación por la salud mental de los alumnos del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED) de la licenciatura de Psicología, presenta una revisión sobre las estrategias de afrontamiento del estrés, así como, los resultados de una evaluación de estas estrategias.

### **Estrés**

La presencia del estrés se origina desde el surgimiento de la humanidad; algunos autores consideran que éste y la evolución han caminado de la mano. Cazar o ser cazado, crear herramientas, la adaptación al medio, entre otras, han sido las exigencias que el individuo ha vivido a lo largo de la historia y que por efecto han perpetuado lo que conocemos como estrés.

## Definición

Las definiciones han sido en diversos tiempos y condiciones de vida, sin embargo, éstas coinciden en que el estrés no es más que una respuesta fisiológica o psicológica del cuerpo ante un estímulo estresor.

Para los autores Vallejo, Martínez y Agudelo (2013) Hans Selye es considerado como el padre del término estrés quien, alrededor del siglo XIV, lo definió como “una respuesta inespecífica del organismo frente a una demanda”.

La Real Academia Española (RAE) lo define como “la tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”.

Por su parte, Baum en 1990 lo definió como “cualquier experiencia emocional molesta que venga acompañada de cambios bioquímicos, fisiológicos y conductuales predecibles.”

## Modelos teóricos

### *Teoría de Cannon*

Walter Bradford Cannon fue pionero en la investigación del estrés. Utilizó el término homeostasis para referirse al mantenimiento del equilibrio interno, que se consigue a través del sistema vegetativo y endocrino. Parte de la idea de que el cuerpo puede soportar cierto nivel de estresores, pero si se prolongan en el tiempo o son muy intensos, pueden llevar al debilitamiento de los sistemas biológicos. Habla así de “niveles críticos de estrés” que pueden conllevar desestabilización de los mecanismos homeostáticos. Aunque Cannon habla de “estrés”, se considera que el término fue introducido por primera vez por el médico y fisiólogo Hans Selye, quien lo tomó del término que en la física sirve para calificar la fuerza externa que deforma la estructura de un material sólido.

### *Teoría de Holmes y Rahe*

Los principales responsables de esta teoría fueron dos psiquiatras, Holmes y Rahe (Valle, 2014), quienes observaron cuidadosamente los acontecimientos vitales que habían precedido a la enfermedad en 5,000 pacientes hospitalizados. En su investigación encontraron evidencias significativas de que los cambios ocurridos en la vida de esas personas incrementaron la posibilidad de contraer la enfermedad, al cabo de uno o dos años.

En síntesis, los autores señalaron que: a) la magnitud del cambio vital está alta y significativamente relacionada con la aparición de la enfermedad; b) cuanto mayor sea el cambio vital o crisis, mayor es la probabilidad de que este cambio se asocie con la aparición de la enfermedad en la población de riesgo y c) existe una fuerte correlación positiva entre la magnitud del cambio vital y la gravedad de la enfermedad crónica experimentada.

Valle (2014) señala como principal crítica que se formula al modelo del estrés psicosocial es que la reacción del sujeto depende más de la percepción del evento que del evento en sí. No toma en cuenta las diferencias individuales en la respuesta al estrés. Por lo demás, el hecho de que los acontecimientos vitales aumenten los niveles de estrés, no quiere decir que vaya a producirse una enfermedad; para que ella se origine deben presentarse otros factores propios del sujeto.

#### *Teoría de Neuman*

Bajo la perspectiva de la Gestalt (Romero et al, 2007), Neuman reconoce que el comportamiento del individuo está dado por la interacción dinámica con los estresores a los que intenta adaptarse para mantener el equilibrio. A partir de ello crea los conceptos de integral, contenido y bienestar. Por otro lado, estos autores consideran que bajo la influencia de la teoría de Selye construyó el concepto de Factores Estresantes mismo que definió como fuerzas del entorno, y que cuando la persona o sistema se enfrenta a estos factores, da como resultado la estabilidad o por el contrario la enfermedad.

Otra influencia importante fue la teoría de Caplan (Romero et al, 2007), quien sugirió la aplicación de tres niveles de prevención ante una situación en crisis, los cuales son utilizados en el modelo como niveles de prevención primaria, secundaria y terciaria, cuyo propósito es el de alcanzar y mantener la estabilidad del sistema. En este sentido, Neuman propone que el proceso de atención tiene una forma circular que va de la prevención primaria a la terciaria en donde se deberá contar con conocimientos suficientes sobre la persona para intervenir identificando y atendiendo los factores de riesgo asociados a los estresores.



### *Teoría de Selye*

Los trabajos de Selye sobre el estrés datan desde 1936, cuando experimentó con animales y se aproximó a lo que sería su famosa teoría Síndrome General de Adaptación (SGA), año en el que también explicó cómo la evolución cronológica de las respuestas del organismo ante una situación que desencadena estrés durante un tiempo prolongado puede alcanzar manifestaciones clínicas importantes. Con el paso de los años Selye desarrolló sus estudios también con personas, en los que destacó la influencia del estrés en la capacidad de los individuos para enfrentarse a las consecuencias de lesiones o enfermedades. Así, en 1955 mencionó lo que serían las fases del estrés según su reacción física o emocional (Vallejo et al, 2013):

#### *Fase de alarma*

Frente a la aparición de un peligro o estresor se produce una reacción de alarma durante la cual baja la resistencia por debajo de lo normal. Es muy importante resaltar que todos los procesos que se producen son reacciones encaminadas a preparar el organismo para afrontar una tarea o esfuerzo. Esta primera fase supone la activación del eje hipofisoadrenal propiciando una reacción instantánea y automática que se compone de una serie de síntomas siempre iguales, aunque de mayor a menor intensidad:

- Aumenta la frecuencia cardiaca.
- Se contrae el bazo, liberándose gran cantidad de glóbulos rojos.
- Se produce una redistribución de la sangre, abandonando los puntos menos importantes, como son la piel (aparición de palidez) y las vísceras intestinales, para acudir a músculos, cerebro y corazón, que son las zonas de acción.
- Aumenta la capacidad respiratoria.
- Se produce dilatación de las pupilas.
- Aumenta la coagulación de la sangre.
- Aumenta el número de linfocitos (células de defensa).

#### *Fase de resistencia o adaptación*

En esta fase el organismo intenta superar, adaptarse o afrontar la presencia de los factores que percibe como una amenaza o del agente nocivo y se producen las siguientes reacciones:

- Los niveles de corticoesteroides se normalizan.
- Tiene lugar una desaparición de la sintomatología.

### *Fase de agotamiento*

Ocurre cuando la agresión se repite con frecuencia o es de larga duración, y cuando los recursos del individuo para conseguir un nivel de adaptación no son suficientes y conlleva lo siguiente:

- Se produce una alteración tisular.
- Aparece la patología llamada psicósomática.

### *Teoría de Folkman, Lazarous, Gruen y De Longis*

De acuerdo con estos autores (Naranjo, 2009) diversos eventos de la vida tienen la propiedad de ser factores causantes de estrés, los cuales provocan un desequilibrio emocional. El estrés se presenta cuando la persona identifica una situación o un encuentro como amenazante, cuya magnitud excede sus propios recursos de afrontamiento, lo cual pone en peligro su bienestar. Se presentan de esta manera dos procesos: una valoración cognitiva del acontecimiento y un proceso de afrontamiento. En el primero, la persona valora si la situación puede dañarla o beneficiarla, es decir, cuánto y cómo repercute en su autoestima. En el segundo, estima lo que puede hacer o no para enfrentar la situación, para prevenir un daño o mejorar sus perspectivas.

Una porción importante del esfuerzo que se ha realizado para el estudio y comprensión del estrés se ha centrado en determinar y clasificar los diferentes desencadenantes de este proceso. La revisión de los principales tipos de estresores que se han utilizado para estudiar el estrés, nos proporciona una primera aproximación al estudio de las condiciones clave del mismo y nos muestra la existencia de ocho grandes categorías (Vallejo et al, 2013):

- Estímulos ambientales dañinos
- Percepciones de amenaza
- Alteración de las funciones fisiológicas (enfermedades, adicciones, etcétera)
- Aislamiento y confinamiento
- Bloqueos en nuestros intereses
- Presión grupal o académico

- Frustración

Estos estresores pueden estar presentes de manera aguda o crónica y, también, pueden ser resultado de la anticipación mental acerca de lo que puede ocurrir en el futuro. Dependiendo de la presentación, tiene distintos impactos en el organismo, de forma no sólo fisiológica sino además psicológica y comportamental, que están implicadas en la forma cómo cada ser humano reacciona y reajusta las presiones internas (Vallejo et al, 2013).

#### Fuentes del estrés

Como se ha mencionado, el individuo ha tenido que sobrevivir bajo diversas presiones que son llamadas estresores y que se originan de diversas fuentes de estrés, y pueden dividirse en las siguientes categorías (ver Figura 1):



Figura 1. Fuentes del estrés

- Fuentes ambientales: Tales como el ruido, tráfico intenso, largas distancias recorridas, inadecuadas condiciones físicas en los lugares de trabajo y/o escuela, la inseguridad pública y los desastres naturales entre otros.

- Fuentes familiares: Los problemas de los hijos y/o de los padres, los conflictos conyugales, enfermedades o muerte de algún familiar.
- Fuentes personales: La insatisfacción en el cumplimiento de metas, o bien, el planteamiento de metas muy altas y el pensamiento negativo.
- Fuentes laborales: Cargas excesivas de responsabilidad, tiempo limitado para entrega de trabajos, jefes exigentes y comunicación ineficaz, entre otros.
- Fuentes impersonales: Se refieren a la mala comunicación, llegar tarde a una cita o ser "plantado" en una cita, hablar con autoridades o interactuar con desconocidos.

### *Estrés en el ámbito académico*

Uno de los ambientes más estudiados como medio desencadenante de estrés lo constituye el ambiente escolar o académico, según sea el nivel de enseñanza. Los estudios del estrés en el ámbito educativo son numerosos, heterogéneos y se remontan a finales del siglo XX y principios del XXI como momento relevante en cuanto a sus aportes significativos (Barraza, 2003, citado en Román et al, 2011). La comunidad científica se debate entre dos enfoques principales para la aproximación y conocimiento de este fenómeno en el ámbito educativo:

- El enfoque psicobiológico en sus vertientes unidimensional y bidimensional, que agrupa a un conjunto de autores que conceptualizan el estrés académico como estímulo, respuesta o ambas. Los autores identifican al estrés académico teniendo en cuenta las situaciones o agentes generadores del estrés (estresores o estímulo) y las manifestaciones psicobiológicas que se producen debido a su incidencia (respuesta). El primer grupo ha centrado los estudios en la búsqueda de eventos estresores típicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, generalizando momentos como la falta de tiempo, la realización de exámenes y la obtención de resultados no satisfactorios entre otros. Un segundo grupo ha trabajado en la identificación de manifestaciones fisiológicas, cognitivas y conductuales en estudiantes de diferentes niveles educativos. Algunas de las manifestaciones descritas se corresponden con otros tipos de estrés como son los trastornos del sueño, digestivos, enfermedades psicosomáticas, aislamiento, pensamientos negativos, inmunodeficiencia entre otros.

- El enfoque psicológico personológico cognitivista en su vertiente transaccional aborda el estrés desde una dimensión sistémica y cognitivista, asume el modelo transaccional del estrés enunciado por Lazarus y Folkamn, donde los procesos cognitivos del individuo juegan el papel determinante en la aparición del estrés. Se reconoce como componente fundamental la evaluación que realice el individuo de la situación, de las demandas del entorno y de sus recursos individuales y sociales para considerarla desbordante o no.

Según Barraza (2006) cuando el alumno de educación media superior o superior, inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde es inscrito, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias en su carácter normativo o contingente que se presentan en dos niveles; el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el aula escolar. En el primer nivel se pueden encontrar demandas como: el respeto del horario y calendario escolar, integrarse al semestre o un turno, participar en las prácticas curriculares y realizar las actividades de control escolar. En el caso del segundo nivel se pueden encontrar demandas relacionadas con el docente o con el propio grupo de compañeros. Este tipo de exigencias obligan al alumno a actuar de manera específica, por lo que debe realizar una valoración cognitiva de las prácticas que se constituyen en demandas y de los recursos que dispone para enfrentarlas.

Así mismo, menciona que cuando las prácticas que se plantean como demandas a la persona no pueden ser enfrentadas con los recursos que dispone y por lo tanto dicha demanda es valorada como una pérdida, una amenaza, o un desafío, sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno. Este desequilibrio se manifiesta en la persona mediante los siguientes indicadores (Barraza, 2006):

- Físicos: insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, temblores, etc.
- Psicológicos: inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, etc.
- Comportamentales: conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingesta de bebidas alcohólicas, morderse las uñas, etc.

Ante estos síntomas el alumno se ve en la necesidad de actuar para retomar su equilibrio sistémico, pero para poder actuar necesita realizar una segunda valoración de las posibles formas de enfrentar la demanda del entorno. Esta segunda valoración determinará cual estrategia de afrontamiento es la más adecuada. Una vez decidida la estrategia la persona debe actuar para reestablecer el equilibrio sistémico perdido, lo cual conduce a una tercera valoración que determina el éxito del afrontamiento o la necesidad de realizar ajustes (Barraza, 2006).

Cabe mencionar que el estudio del estrés académico adolece de una homogeneidad en cuanto a métodos e instrumentos empleados en la investigación (Barraza y Silero, 2007, citado en Román et al, 2011). Resulta curioso resaltar que la metodología tiene un enfoque predominante positivista, importado desde las ciencias naturales o exactas minimizando el enfoque fenomenológico y paradigma cualitativo. No se aprecia en las investigaciones consultadas una triangulación metodológica que asegura un acercamiento cuali-cuantitativo al fenómeno. Los resultados obtenidos en las investigaciones son plasmados en una dispersión de datos prácticamente imposible de generalizar hasta el momento. Se considera además que la elevada diversidad de instrumentos de medición empleados es un reflejo de la diversidad conceptual en el abordaje del estrés y la importación de métodos propios del estudio del estrés en otras áreas del conocimiento.

#### Afrontamiento

Para Díaz Martín (2010) el afrontamiento forma parte de la gama de recursos psicológicos de cualquier sujeto y es una de las variables personales declaradas como partícipes en los niveles de calidad de vida. Según Orlandini (1999), las últimas investigaciones atribuyen un gran valor e importancia al afrontamiento sobre la calidad de vida y el bienestar psicológico.

Según Lipowski (1970) el afrontamiento integra todos los procesos cognitivos y actividades motoras que un sujeto emplea para preservar su organismo y mejorarse de la enfermedad. Por otro lado, Mechanic (1978), considera que el afrontamiento comprende la capacidad y todas las conductas instrumentales, técnicas y los conocimientos que la persona ha adquirido para la resolución de problemas. Así mismo, los investigadores Pearlin y Schooler (1978) argumentan que el afrontamiento es cualquier respuesta ante las tensiones externas que funcionen para evitar o controlar el estrés.

Lazarus y Folkman (1984) consideraron la salud y la energía como una de las fuentes importantes de afrontamiento ya que los individuos con buen estado de salud pueden responder de mejor manera a las demandas del estrés. Otra fuente de afrontamiento es la creencia positiva o autoeficacia, que permite que la capacidad de soportar el estrés aumente cuando el individuo se cree capaz de soportarla u obtener consecuencias beneficiosas. Y, por último, encontramos a las habilidades sociales que están íntimamente relacionadas con el apoyo social, es decir el afecto y valoración de otras personas sobre el sujeto.

#### Afrontamiento del estrés

Las consecuencias negativas del estrés son reguladas o mediatizadas por un proceso denominado afrontamiento, el que es considerado como un proceso dinámico, en respuesta a demandas objetivas y a evaluaciones subjetivas de la situación (Cassaretto et al, 2003).

Lazarus y Folkman (1986, citado en Barraza, 2006) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Es decir, el afrontamiento es planteado como un proceso cambiante en el que el individuo, en algunos casos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo a medida que va cambiando su relación con el entorno.

Por otra parte, Rueda, Aguado y Alcedo (2008, citado en Botero, 2013), definen el afrontamiento como un constructo multidimensional y multicondicionado de naturaleza cognitivo conductual que por su relación con la personalidad presenta estabilidad en el tiempo, aunque es de carácter situacional al estar expuesto a la interacción con cada situación particular. En esta definición de afrontamiento se reconocen todos los esfuerzos por enfrentar una situación estresante, orientados ya sea a la resolución del problema, al control emocional o a las dos.

#### Estilos y estrategias de afrontamiento

En 1994 Carver y Sheier (Cassaretto et al, 2003) mencionaron que dentro del estudio del afrontamiento se han conceptualizado distintos tipos de dimensiones dentro de la personalidad; los estilos y las estrategias. Los estilos de afrontamiento son aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que

determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes

Según Cassaretto et al (2003) Lazarus y Folkman (1986) plantearon dos estilos de afrontamiento:

a) estilos centrados en el problema, que tienen como función la resolución de problemas implicando el manejo de demandas internas y ambientales que suponen una amenaza

b) estilos centrados en la emoción, que tienen como función la regulación emocional que incluye los esfuerzos por modificar el malestar y manejar los estados emocionales.

Para Lazarus y Folkman (1986, citado en Di-Colloredo et al, 2007) la estrategias del estilo centrado en el problema son: Afrontamiento activo que se refiere a todos los pasos activos para tratar de cambiar las situaciones o aminorar sus efectos. Y el Afrontamiento demorado que se considera como una respuesta necesaria y funcional, dirigida a buscar la oportunidad apropiada para actuar de forma no prematura.

En el caso de las estrategias del estilo centrado en las emociones incluyen varias categorías:

- 1) El apoyo social emocional, el cual se centra en la búsqueda de soporte moral, simpatía y comprensión. La aceptación de la respuesta funcional de afrontamiento, ocurre cuando en la primera aproximación, la persona tiende a aceptar la realidad de la situación estresante e intenta afrontar o tratar la situación
- 2) El apoyo en la religión, es visto como una estrategia al servir como apoyo emocional para muchas personas lo que facilita el logro posterior de una reinterpretación positiva y el uso de estrategias más activas de afrontamiento
- 3) La reinterpretación positiva y crecimiento cuyo objetivo es manejar especialmente el estrés emocional en vez de tratar con el estresor; mediante esta interpretación se puede construir una transacción menos estresante en términos de que debería llevar a la persona a intentar acciones de afrontamiento más centradas en el problema



- 4) La concentración y desahogo de las emociones significa la tendencia a centrarse en todas las experiencias negativas y exteriorizar esos sentimientos. Este comportamiento puede resultar adecuado en un momento específico de mucha tensión, pero centrarse en esas emociones por largos periodos de tiempo, puede impedir la adecuada adaptación o ajuste pues distrae a los individuos de los esfuerzos de afrontamiento activo
- 5) La liberación cognitiva, generalmente ocurre de forma previa a la liberación conductual. Consiste en hacer un conjunto de actividades para distraerse y evitar pensar en la dimensión conductual o en la meta con la cual el estresor interfiere
- 6) La negación, la cual implica ignorar el estresor puede en ocasiones reducir el estrés y favorecer el afrontamiento y ser útil en un periodo de transición, sin embargo, si se mantiene puede impedir una aproximación activa
- 7) Por último se encuentra la liberación hacia las drogas, lo que implica el uso de alcohol o drogas para evitar pensar en el estresor.

En este mismo sentido Moscoso (2014) menciona algunos estilos de afrontamiento por los cuales las personas con niveles elevados de distres emocional y depresión logran expresar emociones positivas:

1. Re-evaluación cognitiva positiva (Positive reappraisal), en la cual un individuo logra percibir el lado positivo de una experiencia estresante.
2. Afrontamiento orientado a metas (goal-focused coping), en el cual la persona mantiene una postura orientada hacia actividades de la vida diaria y una perspectiva futura positiva.
3. Infusión de eventos ordinarios con un significado positivo (Positive meaning), por medio del cual la persona materializa sus actividades con un significado positivo.

Cervantes (2005) encuentra en los jóvenes la tendencia de un afrontamiento dirigido al problema; sin embargo, este tiende a ser paliativo cuando se combinan estrategias, tales como la evitación y hacerse ilusiones, ignorar el problema, entre otras. Por su parte, McCubbin y McCubbin (1993) encontraron que los jóvenes para manejar las experiencias estresantes utilizan estrategias de afrontamiento como: expresión de los sentimientos, búsqueda de diversión, confianza en las posibilidades de realización y optimismo, desarrollando apoyo social, solución de problemas familiares, evasión de los problemas,

búsqueda de apoyo espiritual, atracción por actividades exigentes, buen humor y relajación (Amarís et al, 2013).

En la literatura reciente sobre estrés y afrontamiento se mencionan dos orientaciones básicas para afrontar el estrés: la aproximación (lucha) y la evitación (huida). El afrontamiento aproximativo incluye todas aquellas estrategias de confrontación y enfrentamiento al problema que están generando distrés o una emoción negativa, mientras que el afrontamiento evitativo incluye todas aquellas estrategias cognitivas o comportamentales que permiten escapar de, o evitar el problema o las emociones negativas. Ambas estrategias no son excluyentes, es decir, las conductas no podrían clasificarse como aproximativas o evitativas absolutas (Rodríguez, 1995).

#### *Afrontamiento en el ámbito educativo*

El afrontamiento en un ambiente educativo, dependerá de la reacción del profesor hacia el alumno, así como su coherencia, para que la relación educativa se desarrolle y predisponga al alumno a responder en forma similar ante otras situaciones que le generen estrés (Cassidy & Shaver, 1999, citado en Ballester et al, 2006). En este proceso se consolidará el estilo de afrontamiento adaptado a la universidad.

Simplificando las propuestas de Bartholomew y Horowitz (1991) en las que propusieron cuatro estilos de relación, de acuerdo a los resultados del análisis factorial, se pueden considerar tres posibles tipos relacionados con el autoconcepto del propio alumno (Ballester et al, 2006):

a) un estilo basado en la seguridad de la relación: se fundamenta en la certeza de que se puede tener establecer una relación positiva, que se pueden desarrollar los roles previstos, lo cual deriva en sentirse libre de ansiedad

b) un estilo ambivalente que se caracteriza por la ansiedad relativa a la expectativa de roles lo que favorece la desconfianza de poder participar satisfactoriamente en la relación

c) un estilo de evitación, que se presenta como una reacción defensiva ante la relación, como una forma de protegerse a sí mismo y no ser vulnerable.

Autores como Maldonado y colaboradores (1955, citado en Vallejo et al, 2013) plantean que un elevado nivel de estrés en los estudiantes del área de la salud altera el

sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación final de los estudiantes en pruebas orales y escritas y, en otros casos, los estudiantes no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula o el recinto tiempo previo a la prueba.

Si las profesiones de ayuda están consideradas entre las más estresantes y los profesionales de la salud ven potenciado el efecto del estrés, la posibilidad de que estas personas vean limitadas sus capacidades intelectuales y emocionales se incrementa. En ese sentido, los estudiantes de psicología pueden verse doblemente afectados debido a que aún no cuentan con todos los recursos personales y sociales, como sí los tienen los profesionales con mayor experiencia (Cassaretto et al, 2003).

En una investigación de Contreras y Aragón (2012), que tuvo como objetivo establecer la relación posible entre pensamiento constructivo y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios, sus resultados señalaron que la mayoría de los estudiantes que conformaron su muestra reportaron pensamientos constructivos, empleando el estilo de afrontamiento orientado a la solución de problemas (70%); mientras que una tercera parte de su muestra reportó tener ideas propias del pensamiento no constructivo y el empleo de estrategias improductivas (30%).

Por otro lado, en un estudio realizado por Cassaretto et al (2003) a estudiantes de psicología de los primeros años de formación de una universidad privada se encontró que, en términos de las estrategias de afrontamiento, la muestra utiliza con mayor frecuencia las estrategias de reinterpretación positiva, búsqueda de soporte social por motivos emocionales y planificación. Mientras que las estrategias menos usadas son la negación, el desentendimiento conductual y acudir a la religión. La utilización de la reinterpretación positiva y planificación como estrategias también podría explicarse en términos de lo que ellos consideran como esperable en un futuro psicólogo y/o de las habilidades y recursos propios con los que cuentan para ejercer la profesión.

En este mismo sentido, Del Toro y colaboradores (2011) señalan que los diferentes estudios realizados sobre el estrés académico han abordado distintas variables sociodemográficas, especialmente la de género. Además mencionan que en la civilización

contemporánea, los problemas que provocan ansiedad de evaluación son cada vez más frecuentes en la vida de las personas. La realización de exámenes como factor estresor sugiere que se está en presencia de un evento vital en la etapa estudiantil. La conocida actualmente como ansiedad ante los exámenes o ansiedad de evaluación se refiere en particular a la suscitada por condiciones y situaciones del contexto educativo, relacionadas con el adiestramiento, el aprendizaje y el rendimiento académico.

### Rendimiento académico

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, según Benitez, Gimenez y Osicka, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (2000, citado en Edel, 2003).

Torres y Rodríguez (2006) consideran que el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma (edad y nivel académico). Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias.

La definición propuesta por Jiménez (2000) postula que el rendimiento académico es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación dice que es “el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. Menciona además que, en el RA interviene el nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad...) y motivacionales, cuya relación con el R.A. no siempre es lineal, sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud.

Sin embargo, Jiménez (2000, citado en Edel, 2003) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado. En este sentido, Maris y colaboradores (2013) en un estudio sobre

las relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción encontraron que la competencia espacial es un factor que incide en el rendimiento académico y que en esa relación cumple un rol mediador el estilo de aprendizaje, en cuanto el estilo de aprendizaje profundo favorece el aprovechamiento de la capacidad y el estilo aplicado permite compensar el déficit de ésta, mientras que el estilo superficial neutraliza las diferencias en rendimiento que podrían aportarle los diferentes niveles de su competencia espacial; lo que, desde el punto de vista teórico, confirma que la capacidad intelectual no es, por sí sola, un factor definitorio para el rendimiento académico y, desde el punto de vista pedagógico, sugiere la necesidad de promover en los alumnos la toma de conciencia de sus debilidades y fortalezas en el perfil motivacional y de uso de estrategias.

En la mayor parte de la literatura sobre rendimiento escolar hay estudios sobre los factores asociados al fracaso escolar; sin embargo, son esos mismos factores los que propician también el éxito escolar. Parece existir un consenso de que la lista de las causas del fracaso o del éxito escolar es amplia, ya que va desde lo personal hasta lo sociocultural, habiendo la mayoría de las veces una mezcla tanto de factores personales como sociales (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005, citado en Torres et al, 2006).

Dentro de las instituciones de educación superior se están llevando a cabo diversas acciones para apoyar la mejora del rendimiento académico y evitar la deserción de los estudiantes. Para ello, se ha realizado un diagnóstico para detectar los factores que influyen en la trayectoria escolar del estudiante universitario (ingreso, permanencia, egreso y titulación) y que contribuyen al éxito o fracaso escolar, al abandono de los estudios o a las condiciones que prolongan el tiempo de permanencia establecido en los planes de estudio. Se han detectado tres periodos críticos en la trayectoria escolar universitaria (Torres & Rodríguez, 2006):

- 1) En la transición entre el nivel medio superior y la licenciatura, que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes cuando pasan de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal.

2) Durante el proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas erradas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil, las que, al no satisfacerse, pueden conducir a decepciones tempranas y, por consiguiente, a la deserción.

3) Cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.

Para aumentar el rendimiento de los estudiantes y reducir la reprobación y el abandono es indispensable transformar el servicio que se ofrece a los estudiantes, para lo cual se ha considerado transformar cualitativamente el nivel de formación y profesionalización de los docentes, la organización del trabajo académico, la pertinencia y la actualización del currículo y los apoyos materiales y administrativos (Torres & Rodríguez, 2006).

Ya se ha mencionado el impacto que tiene el estrés en el ámbito educativo así como la relación que tiene con el rendimiento académico, esto en sistemas escolarizados, donde además de contar con condiciones aparentemente estables sobre la edad, el trabajo, la familia, etc., cuentan con el respaldo de otras variables, tales como, el compañerismo, el trabajo en equipo, el aprendizaje cara a cara con el docente, etc. Sin embargo, refiriéndonos a una nueva era de la educación como lo es el sistema a distancia, se propone una revisión sobre éste y su efecto de adaptación a través de los años en los estudiantes.

#### Aparición del SUAED

En su origen, el Sistema Universidad Abierta se concibió como parte integral del proyecto de Reforma Universitaria impulsada por el doctor Pablo González Casanova, a inicios de la década de los setenta, como una opción educativa flexible e innovadora en sus metodologías de enseñanza y evaluación de los conocimientos, con criterios de calidad y normados por un Estatuto aprobado por el Consejo Universitario el 25 de febrero de 1972, y por un Reglamento aprobado el 2 de diciembre de 1997, ambos modificados el 27 de marzo de 2009. Con este Sistema flexible, se propició el estudio independiente, y permitió que se eliminaran los obstáculos de horario, lugar, edad, trabajo, etcétera, que impedían que cualquier persona que cubriera los requisitos de ingreso pudiera optar por un título universitario (CUAED, 2016).

A partir de 1997, con la Reorganización de la Estructura Académica de la UNAM, se estableció la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) que tenía como propósito fundamental dos acciones: 1a. reestructurar a la Coordinación para redefinir las funciones de las direcciones y la creación de su Consejo Asesor, así como revisar y actualizar el Estatuto del Sistema Universidad Abierta, los reglamentos y las normas aplicables, y 2a. desarrollar la base tecnológica requerida, tanto en equipo como en programas, y desarrollar programas de formación y capacitación del personal de las entidades universitarias, con apoyo técnico, académico y de infraestructura por parte de la CUAED (CUAED, 2016).

Actualmente el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED) está conformado por un Consejo Asesor, por las Facultades, Escuelas, Centros, Institutos y sedes que ofrecen programas académicos, y por la CUAED; y con las modificaciones al Estatuto y al Reglamento aprobados en marzo de 2009, se dispone que “el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM está destinado a extender la educación media superior y superior hacia grandes sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro o fuera de los planteles universitarios e impulsar la integración de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos” (CUAED, 2016).

La carrera de Psicología y sus estudiantes

La licenciatura en Psicología que se imparte en la UNAM desde el SUAED se maneja desde la Ciudad de México, particularmente desde la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala) y la CUAED. Se cuenta con siete sedes en el interior del país: Chimalhuacán, Ecatepec, Oaxaca, San Felipe Orizatlán, Tlaxcala, Tlaxcoapan y Toluca. Además de llevar el centro de gestión, la FES Iztacala funge como sede con la captación de alumnos de la Ciudad de México. Aunque hay sedes establecidas que sirven como centros de apoyo y recursos educativos, los alumnos no tienen que radicar justamente donde se localizan las sedes, sino que pueden radicar en estados más lejanos (Moreno, 2012).

En un estudio realizado por Moreno (2012) donde se evaluó la autorregulación de los estudiantes de psicología, encontró entre otros aspectos, que los alumnos que ingresan a

este sistema carecen de habilidades y estrategias de aprendizaje autorregulado, y ello pronostica problemas desde el inicio de su vida escolar.

Por último, Moreno (2012) concluye que hay elementos que son propios de las condiciones cognitivas de los alumnos y que no favorecen su desempeño: si bien es cierto que estos sistemas han sido diseñados para dar cobertura a alumnos que están en las condiciones señaladas de trabajo y familia, también es posible observar que carecen de estrategias y habilidades de autorregulación, que constituyen elementos fundamentales en el aprendizaje en línea (O'Neil & Pérez 2006; Dembo, Junge & Lynch, 2006).

Considerando que una actividad académica saludable es aquella en la cual la presión sobre el estudiante corresponde con su capacidad de respuesta y los recursos disponibles para su aprendizaje, el grado de control que ejerce sobre su actividad y el apoyo que recibe de las personas que son importantes para él y que por el contrario la vida académica dista de ese ideal (Gomathi et al., 2012), el objetivo del presente trabajo es identificar qué estilos de afrontamiento del estrés ocupan los estudiantes de la licenciatura en psicología en su modalidad a distancia.

Objetivo general

Conocer los estilos de afrontamiento más utilizados por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAED.

## **Método**

Población

Se aplicó el cuestionario CEA a 49 estudiantes de la Licenciatura en Psicología del 5° al 7° semestre del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED). El 24.5% estuvo conformado por hombres mientras que el 75.5% por mujeres. El rango de edad varió entre los 21 y 64 años, siendo la moda 40 años.

Instrumentos

Para el desarrollo de este estudio se aplicó el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés de Sandin y Chorot (2002) que cuenta con un escala tipo Likert de 42 reactivos, con rangos de



4 puntos (de 0 nunca a 4 casi siempre). Se suman los valores marcados en cada ítem, según las siguientes subescalas:

Focalizado en la solución del problema (FSP): 1, 8, 15, 22, 29, 36.

Autofocalización negativa (AFN): 2, 9, 16, 23, 30, 37.

Reevaluación positiva (REP): 3, 10, 17, 24, 31, 38.

Expresión emocional abierta (EEA): 4, 11, 18, 25, 32, 39.

Evitación (EVT): 5, 12, 19, 26, 33, 40.

Búsqueda de apoyo social (BAS): 6, 13, 20, 27, 34, 41.

Religión (RLG): 7, 14, 21, 28, 35, 42.

### Procedimiento

Se invitó vía electrónica a participar a los alumnos de la Licenciatura en Psicología de la modalidad a distancia. Quienes participaron lo hicieron de manera voluntaria.

Siendo descriptivo el diseño de esta investigación, se consideraron los resultados del CEA en términos del sexo de cada participante. El análisis estadístico se realizó mediante el programa estadístico SPSS 20 en función a los objetivos planteados para la investigación.

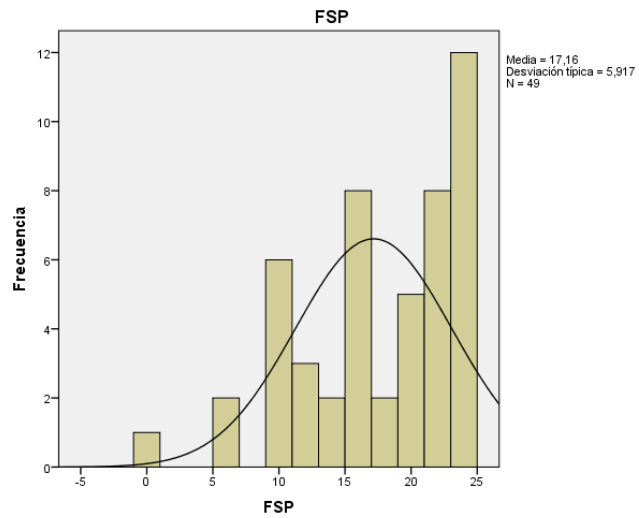
### **Resultados**

Los estilos de afrontamiento que utilizan los estudiantes de la licenciatura en psicología del SUAED con mayor frecuencia son los que tienen que ver con las subescalas FSP (Focalizado en la Solución del Problema) y REP (Reevaluación Positiva) (ver Tabla 1), siendo las que obtuvieron promedios más altos (17.16 y 15.43) correspondientemente (ver Figura 1 y 2); mientras que los de menor uso son de las subescalas RLG (Religión) y AFN (Autofocalización Negativa), que como muestra la Figura 3 y 4 presentan valores más bajos (5.96 y 6.57).

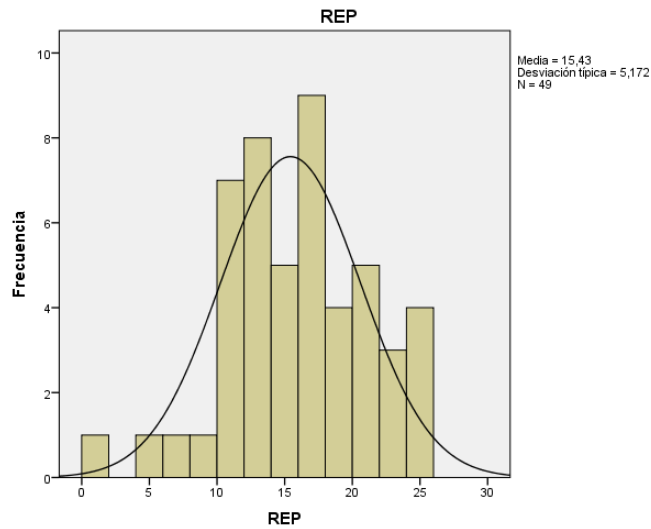
**Tabla 1. Frecuencia de cada subescala de afrontamiento**

	FSP	AFN	REP	EEA	EVT	BAS	RLG
Media	17,16	6,57	15,43	7,92	9,61	9,39	5,96
Mediana	19,00	7,00	16,00	7,00	9,00	10,00	4,00
Moda	23	7	11 <sup>a</sup>	7	8 <sup>a</sup>	10	0

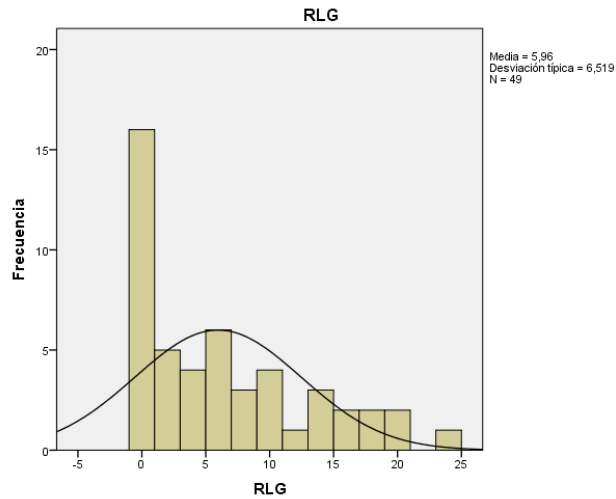
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.



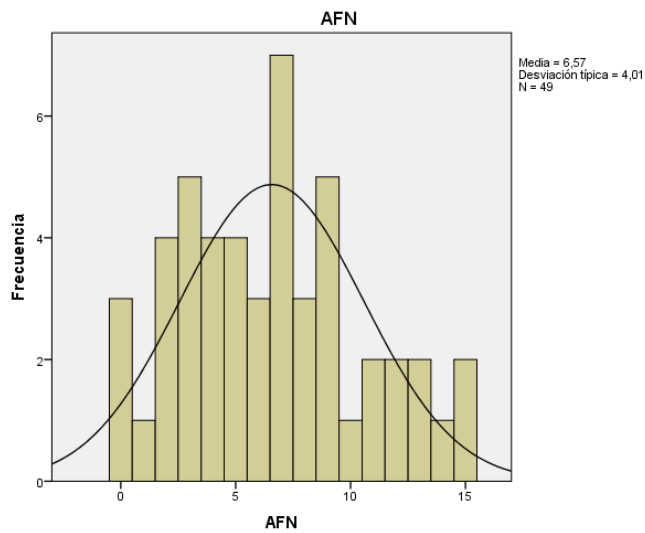
**Figura 1. Subescala Focalizado en la solución del problema**



**Figura 2. Subescala Reevaluación positiva**



**Figura 3. Subescala Religión**



**Figura 4. Subescala Autofocalización negativa**

En cuanto a los hombres se encontró que recurren a los estilos que refieren a las subescalas FSP y REP (ver Tabla 2), mientras que las mujeres agregan, además de esas subescalas, la EVT (Evitación) (ver Tabla 3), siendo además las subescala BAS (Búsqueda de Apoyo Social) y la RLG las menos frecuentes para ambos casos.

**Tabla 2. Frecuencias de las subescalas\***

	FSP	AFN	REP	EEA	EVT	BAS	RLG
Media	17,67	5,25	13,42	4,42	7,00	7,00	3,17
Mediana	20,00	3,50	14,00	4,50	6,00	8,50	,50
Moda	20 <sup>b</sup>	3	11 <sup>b</sup>	0	0	1 <sup>b</sup>	0

a. Sexo = Hombre

b. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

**Tabla 3. Frecuencias de las subescalas<sup>a</sup>**

	FSP	AFN	REP	EEA	EVT	BAS	RLG
Media	17,00	7,00	16,08	9,05	10,46	10,16	6,86
Mediana	17,00	7,00	16,00	8,00	10,00	10,00	6,00
Moda	23	7	12 <sup>b</sup>	7 <sup>b</sup>	8 <sup>b</sup>	0 <sup>b</sup>	0

a. Sexo = Mujer

b. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

## **Discusión y conclusiones**

Se ha mencionado que cuando el alumno de educación media superior o superior, inicia y desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde es inscrito, se enfrenta a una serie de demandas en su carácter normativo que se presentan en dos niveles: el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el aula escolar (Barraza, 2006). En el caso de la educación a distancia se habla de que los alumnos no solo se enfrentan a situaciones como las anteriores, sino que exigen también, habilidades y competencias propias de la carrera, en este caso, usando únicamente medios virtuales a distancia, así como, a situaciones referentes con su edad, experiencias o motivaciones, a su autorregulación, a si tienen más ocupaciones o una familia que atender (García, 2006 y Moreno 2012). Este conjunto de exigencias y competencias que supone ser el perfil de un alumno de la modalidad a distancia, representa no solo lo que sería una limitante en la acción formativa, sino también, las razones que suscitan el estrés académico.

Los resultados obtenidos de esta investigación muestran que los alumnos de la Licenciatura en psicología del SUAED, hacen uso de estrategias de afrontamiento del

estrés, en su mayoría, focalizándose en la solución del problema y reevaluando positivamente las situaciones que les causa estrés, mientras que las menos usadas son las estrategias que tienen que ver con la religión y la autofocalización negativa. En este sentido, puede observarse que al igual que la investigación de Contreras y Aragón (2012), que tuvo como objetivo establecer la relación posible entre pensamiento constructivo y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios, la mayoría de los estudiantes que conformaron su muestra reportaron pensamientos constructivos, empleando el estilo de afrontamiento orientado a la solución de problemas (70%); mientras que una tercera parte de su muestra reportó tener ideas propias del pensamiento no constructivo y el empleo de estrategias improductivas (30%).

Así, reconocer los estilos de afrontamiento de los estudiantes a distancia puede derivarnos al indicador de que este tipo de alumnos, al igual que los escolarizados, consideran como predisposición del estrés la relación que tienen con sus profesores, aunque en este caso no haya un enfrentamiento cara a cara. Se considera también que la utilización de estos estilos de afrontamiento permita que el alumno permanezca en la modalidad, muy a pesar del impacto negativo en términos institucionales, o de las características poblacionales, situacionales, las de dominio tecnológico y las de autorregulación (Bottery, 2006 y Moreno, 2012). Sin embargo, se plantea que sean los mismos alumnos quienes busquen estrategias que disminuyan el estrés durante su desempeño, como podrían ser una buena organización con la construcción de agendas, comunicación asertiva con los tutores y compañeros, desarrollo de habilidades mediante cursos o lecturas, búsqueda de información de calidad, formación extracurricular, etc.

La sugerencia de esta investigación trasciende, en este sentido, a la evaluación de las causas que contribuyen al estrés en los alumnos del SUAED, tales como la relación tutor-alumno, alumno-alumno, alumno-familia, alumno-TICs, etc, considerando que estas relaciones coadyuvan a que el desempeño y desarrollo de los estudiantes sean de un buen nivel académico.

## Referencias

- Amarís, M. M., Madariaga, O. C., Valle, A. M. & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 30 (1), 123-145. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Ballester, B. L., March, C. M. & Orte, S. C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencia Sociales*, (27). Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf>
- Barraza, M. A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Botero, S. P. (2013). Discapacidad y Estilos de Afrontamiento: una revisión teórica. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*. Vol. 3 Núm. 2. Universidad Manuel Beltrán, Programa de Psicología, Bogotá D. C. Colombia. Recuperado de: <http://Dialnet-DiscapacidadYEstilosDeAfrontamiento-4815156.pdf>
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 363-392. Recuperado de:
- Contreras, G. O., Chávez, B. M. & Aragón, B. L. E. (2012). Pensamiento Constructivo y Afrontamiento al Estrés en Estudiantes Universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 4(1) 39-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282223591003>
- Coordinación de Univerisidad Abierta y Educación a Distancia. (2016) [http://suayed.unam.mx/img/Acerca\\_del\\_SUAYED\\_2016.pdf](http://suayed.unam.mx/img/Acerca_del_SUAYED_2016.pdf)
- Del Toro, A. A., Gorguet, P. M., Pérez, I. Y. & Ramos, G. D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192011000100003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192011000100003&script=sci_arttext&tlng=en)

- Di-Colloredo, C, Aparicio, R. D. P. & Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(2), 125-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224996002.pdf>
- Edel, N. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Maris, V. S., Noriega, B. M. & Maris. G. S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *REDIE*, 15(1). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100003)
- Moscoso, M. S. (2014). Naturaleza de las emociones positivas en la evaluación de la Depresión: una nueva visión en psicometría. *Revista de Psicología*, 32(2) 304-327. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618005>
- Moreno, A. O. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, 34 (136) 118-136. Recuperado de: [http://132.248.192.241/~perfiles/sistema\\_ojs/index.php/perfiles/article/view/31767/29343](http://132.248.192.241/~perfiles/sistema_ojs/index.php/perfiles/article/view/31767/29343)
- Román, C. C. & Hernández, R. Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112a.pdf>
- Sandín B. y Chorot P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y Validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. V. 8. N. 1. Pp. 39-54. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/viewFile/3941/3796>
- Torres, V. L. & Rodríguez, S. N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(002), 255-

270. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Laura\\_Evelia\\_Torres/publication/26483544\\_Rendimiento\\_academico\\_y\\_contexto\\_familiar\\_en\\_estudiantes\\_universitarios/links/0deec520ae52bbe924000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Laura_Evelia_Torres/publication/26483544_Rendimiento_academico_y_contexto_familiar_en_estudiantes_universitarios/links/0deec520ae52bbe924000000.pdf)

Vallejo, A. E., Martínez, S. L. & Agudelo, V. C. (2013). Estrés: determinante genérico del desempeño académico. *Revista de educación y desarrollo*, 89-93. Recuperado de:  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/26/026\\_Vallejo.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/26/026_Vallejo.pdf)



## Anexos

### CAE

#### Cuestionario de Afrontamiento del Estrés

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Para contestar debe leer con detenimiento cada una de las formas de afrontamiento y recordar en qué medida Vd. la ha utilizado recientemente cuando ha tenido que hacer frente a situaciones de estrés. Rodee con un círculo el número que mejor represente el grado en que empleó cada una de las formas de afrontamiento del estrés que se indican.

0	1	2	3	4
<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>A veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Casi siempre</i>

¿Cómo se ha comportado *habitualmente* ante situaciones de estrés?

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Traté de analizar las causas del problema para poder hacerle frente .....             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me convencí de que hiciese lo que hiciese las cosas siempre me saldrían mal .....     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Intenté centrarme en los aspectos positivos del problema .....                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Descargué mi mal humor con los demás .....  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Cuando me venía a la cabeza el problema, trataba de concentrarme en otras cosas ..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Le conté a familiares o amigos cómo me sentía .....                                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Asistí a la Iglesia .....   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Traté de solucionar el problema siguiendo unos pasos bien pensados .....              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. No hice nada concreto puesto que las cosas suelen ser malas .....                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Intenté sacar algo positivo del problema .....                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Insulté a ciertas personas .....   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Me volqué en el trabajo o en otra actividad para olvidarme del problema .....        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Pedí consejo a algún pariente o amigo para afrontar mejor el problema .....          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Pedí ayuda espiritual a algún religioso (sacerdote, etc.) .....                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Establecí un plan de actuación y procuré llevarlo a cabo .....                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Comprendí que yo fui el principal causante del problema .....                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Descubrí que en la vida hay cosas buenas y gente que se preocupa por los demás ..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Me comporté de forma hostil con los demás .....                                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Salí al cine, a cenar, a «dar una vuelta», etc., para olvidarme del problema .....   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

20. Pedí a parientes o amigos que me ayudaran a pensar acerca del problema.....	0	1	2	3	4
21. Acudí a la Iglesia para rogar que se solucionase el problema .....	0	1	2	3	4
22. Hablé con las personas implicadas para encontrar una solución al problema .....	0	1	2	3	4
23. Me sentí indefenso/a e incapaz de hacer algo positivo para cambiar la situación .....	0	1	2	3	4
24. Comprendí que otras cosas, diferentes del problema, eran para mí más importantes .....	0	1	2	3	4
25. Agredí a algunas personas.....	0	1	2	3	4
26. Procuré no pensar en el problema .....	0	1	2	3	4
27. Hablé con amigos o familiares para que me tranquilizaran cuando me encontraba mal .....	0	1	2	3	4
28. Tuve fe en que Dios remediaría la situación.....	0	1	2	3	4
29. Hice frente al problema poniendo en marcha varias soluciones concretas .....	0	1	2	3	4
30. Me di cuenta de que por mí mismo no podía hacer nada para resolver el problema.....	0	1	2	3	4
31. Experimenté personalmente eso de que «no hay mal que por bien no venga» .....	0	1	2	3	4
32. Me irrité con alguna gente.....	0	1	2	3	4
33. Practiqué algún deporte para olvidarme del problema.....	0	1	2	3	4
34. Pedí a algún amigo o familiar que me indicara cuál sería el mejor camino a seguir .....	0	1	2	3	4
35. Recé .....	0	1	2	3	4
36. Pensé detenidamente los pasos a seguir para enfrentarme al problema .....	0	1	2	3	4
37. Me resigné a aceptar las cosas como eran.....	0	1	2	3	4
38. Comprobé que, después de todo, las cosas podían haber ocurrido peor .....	0	1	2	3	4
39. Luché y me desahogué expresando mis sentimientos .....	0	1	2	3	4
40. Intenté olvidarme de todo .....	0	1	2	3	4
41. Procuré que algún familiar o amigo me escuchase cuando necesité manifestar mis sentimientos .....	0	1	2	3	4
42. Acudí a la Iglesia para poner velas o rezar .....	0	1	2	3	4