

Universidad Abierta Interamericana



FACULTAD DE PSICOLOGIA

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

Estrés y emoción en egresantes universitarios

Alumna: Sabatinelli Laura Raquel

Tutor: Sáenz Ignacio

Febrero 2011 Título de la tesis

El presente trabajo se llevó a cabo en la Universidad Abierta Interamericana sede regional Rosario Ubicación Lagos, desde los lineamientos de la Teoría transaccional de Richard Lazarus y colaboradores sobre estrés y emoción, con el objetivo de determinar, si los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana pueden llegar a reconocer, frente al hecho de estar finalizando la carrera universitaria, el estrés como un proceso en relación a las emociones. Asimismo, se intentó indagar las implicancias que el estrés podría tener en la salud, describir la sintomatología y evaluar la interdependencia entre estrés y emoción.

Teniendo en cuenta la información existente sobre esta problemática, se intentó dar una aproximación sobre la misma así como también formas de prevención y afrontamiento.

La diversidad de teorías sobre estrés académico, y la multiplicidad de escalas e instrumentos de medición no son hechos menores.

Partiendo de la hipótesis de que los alumnos egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana sede regional Rosario reconocen el estrés como interdependiente de las emociones que están viviendo en relación a las circunstancias de estar finalizando la carrera universitaria, se realizó un estudio descriptivo en una muestra integrada por 40 estudiantes de 5to. Año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana Sede regional Rosario durante el segundo semestre del 2010, con un diseño metodológico que incluye estrategias cuantitativas y cualitativas tanto para la recolección como para el análisis de los datos.

Los resultados recogidos indican que el 100% de los egresantes manifiesta tener estrés académico, aunque dicho estrés, por tratarse de un hecho puramente psicológico y subjetivo, se manifiesta en

un 80% de forma positiva, en el sentido de impulsar las actividades y en un 20% de modo negativo, estorbando el buen desempeño de sus metas y objetivos.

Palabras claves: Egresantes - Psicología – Estrés – Emoción – Interdependencia

Prólogo y agradecimientos

Al terminar una carrera universitaria, se produce un cambio. Se atraviesa una etapa de transición, en donde culmina una fase conocida, y comienza otra etapa, nueva, diferente.

Generalmente toda modificación genera ciertas expectativas, despierta ansiedades. El cuerpo y la psiquis comienzan a "inquietarse". Se trata de un período de adaptación, de reacomodo. Esta situación despertará ciertas emociones, e, invariablemente, estrés.

Las "epidemias" contemporáneas no son ya la lepra, la plaga o la tuberculosis, sino el cáncer, la diabetes, el estrés (distrés o sobre-estrés), la neurosis, la depresión, la enfermedad coronaria, etc. Y todas ellas son –tal como fueron las antiguas- producto de un estilo de civilización, de una determinada organización social y su cultura, y sólo podrán ser moderadas y limitadas por nuestra eventual capacidad de quitarle a esta sociedad algunas de sus características enfermantes, similarmente a lo que ya aconteció en el pasado.

El desarrollo neoliberal propone una cultura de la inmediatez, consumismo, hedonismo, individualismo, narcisismo y facilismo que tiene consecuencias¹. Globalización económica, política, informática, social, cultural, ecológica..., todo está interconectado, configurando un magma fluctuante, difuso, pero inexpugnablemente totalizador.

La cultura de la imagen, la preeminencia del logro económico como medida exclusiva del éxito, ejercen una gran influencia sobre los jóvenes y sus representaciones de futuro, impregnando sus proyectos y volviéndolos irrealizables.

La postmodernidad está marcada por los grandes cambios que impone el desarrollo de las nuevas tecnologías digitales y de informática. Es un período muy contradictorio y confuso donde parece haber una relación de correlación invertida entre desarrollo y tranquilidad humana; esto es,

¹ Messing, C. "Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en jóvenes". Editorial: Noveduc, 2007.

mientras más desarrollo tecnológico ocurre menos tranquilas se sienten las personas. Mientras más opciones existen, menos seguridad tiene el ser humano. Mientras más se sabe, menos soluciones encontramos a los problemas. Mientras más se avanza, más nos estancamos o paralizamos².

Las posibilidades de inserción en el trabajo se reducen, las exigencias de formación se multiplican y complejizan, generando escepticismo, apatía y desmoralización. Se carece de convicción y motivación.

Aumentan los requerimientos educativos, que se prolongan hasta el nivel del posgrado y más recientemente hasta la maestría e incluso el doctorado para aspirar a la inserción. Se devalúan los títulos superiores, en función de su superabundancia.

El mandato de estudio arraigado en la creencia de que estudiar era la garantía de un futuro mejor se ha derrumbado.

Comienzan a surgir nuevas patologías, emergentes de esta nueva situación de vulnerabilidad, desempleo y exclusión estructural, de ruptura de un modelo de sociedad donde el trabajo establecía uno de los ejes constitutivos de la identidad y el estudio una de las herramientas efectivas de acceso a él.

En otra época, el sólo título de grado bastaba para garantizar un trabajo y un buen pasar económico. Hoy en día nada es seguro. No se sabe qué puede pasar. Esa falta de certeza genera muchas emociones, estrés, que puede llevar a inhibir al estudiante, a frustrarlo, a preguntarse si vale la pena tanto sacrificio, horas de estudio, sufrimiento en épocas de exámenes, privaciones,

² Mires, F. "La revolución que nadie soñó, o, la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política, la revolución paradigmática". Fernando Mires. Editorial: Nueva Sociedad, 1996.

dinero invertido, tiempo, si a la hora de ejercer la tan ansiada profesión, no se sabe a ciencia cierta si se va a poder llevar a cabo. O bajo qué circunstancias. No debemos olvidar el apremio económico. Quizás resulta más redituable trabajar en un comercio, que ejercer la profesión.

Todos estos cuestionamientos, propios de esta época, generan mucho desconcierto. Y sumado a la finalización de los estudios de pregrado, forjan un nivel de desbarajuste y confusión, que pueden llevar a los estudiantes a niveles impensados de estrés.

A los profesionales de la salud les toca, pues, el rol no por más humilde menos trascendente de atenuar los efectos del medio cuando ya son inevitables; señalar a la sociedad donde están los factores que la enferman y, simultáneamente, en lo que es su actividad directa sobre las personas, ejercitar la prudencia y la duda.

Esta tesis se propuso investigar acerca del estrés académico, intentando generar un debate tanto en alumnos como en docentes, concientizando acerca del mismo, buscando soluciones y alternativas para poder hacerle frente y de esa forma, superar las dificultades inherentes al mismo. Ha requerido gran esfuerzo y dedicación por parte de la autora y su director de tesis. No hubiese sido posible sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré.

Agradecer hoy y siempre a mi familia. A mis padres, Dante y Sara, a mi hermano Pablo, por su paciencia, dedicación y afecto, a mi cuñado Richard, por su sabiduría.

A la persona que más quiero, Germán, por acompañarme y apoyarme en todas mis decisiones.

A mis compañeros de estudio y grandes amigos, Mario y Laura, por que sin ellos me hubiese sido muy difícil llegar hasta aquí.

De igual manera, mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Ignacio Sáenz, por su dedicación, esfuerzo y paciencia.

Índice

Capítulo 1. Introducción	Pág. 10
1.1 Tema	Pág. 11
1.1.1 Delimitación del tema	Pág. 11
1.1.2 Alcances y limitaciones del tema propuesto	Pág. 11
1.1.3 Justificación del tema seleccionado	Pág. 11
1.2 El problema de investigación	Pág. 13
1.3 Determinación de los objetivos.....	Pág. 14
1.3.1 Objetivo general	Pág. 14
1.3.2 Objetivos específicos	Pág. 14
1.4 Planteo de la hipótesis	Pág. 14
Capítulo 2. Marco teórico.....	Pág. 15
2.1 Diferentes conceptualizaciones sobre estrés	Pág. 16
2.1.1 El programa de investigación persona-entorno	Pág. 17
2.1.2 Modelos derivados del programa de investigación persona-entorno	Pág. 19
2.1.3 El modelo sistémico-cognoscitivista del estrés.....	Pág. 21
2.1.3.1 Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés.....	Pág. 21
2.1.3.2 Hipótesis del estrés académico como estado	

psicológico.....	Pág. 22
2.1.3.3 La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico.....	Pág. 24
2.1.4 Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico.....	Pág. 26
2.2 Emoción	Pág. 28
2.2.1 Características de la valoración.....	Pág. 28
2.2.2 La emoción y sus variedades	Pág. 30
2.3 Distinción entre estrés y emoción	Pág. 32
Capítulo 3. Estado del arte	Pág. 36
3.1 Estrés como reacción fisiológica	Pág. 37
3.1.1 Distrés o sobre-estrés	Pág. 39
3.1.2 Enfermedades relacionadas con el distrés o sobre estrés	Pág. 39
3.2 El cerebro emocional	Pág. 41
3.3 Estrés académico en estudiantes universitarios.....	Pág. 44
3.3.1 Datos trascendentes para la investigación.....	Pág. 45
3.4 Estrés académico: un estado de la cuestión	Pág. 47
3.4.1 Datos trascendentes para la investigación	Pág. 55
3.5. Evaluación del estrés académico en estudiantes	

universitarios	Pág. 58
3.5.1 Datos trascendentes para la investigación	Pág. 68
3.6 Conclusión acerca de los trabajos analizados.....	Pág. 70
Capítulo 4. Esquema de investigación	Pág. 71
4.1 Área de estudio	Pág. 72
4.2 Tipo de estudio	Pág. 73
4.3 Población objetivo	Pág. 73
4.4 Universo	Pág. 74
4.5 Muestra	Pág. 74
4.6 Técnica de recolección de datos	Pág. 74
4.7 Instrumentos	Pág. 74
Capítulo 5. Trabajo de campo	Pág. 76
5.1 Descripción empírica	Pág. 77
5.2 Análisis empírico.....	Pág. 88
Capítulo 6. Resultados y conclusiones	Pág. 97
6.1 Resultados.....	Pág. 98
6.2 Conclusión.....	Pág. 101
Bibliografía	Pág. 103
Anexo	Pág. 110

Capítulo 1

Introducción

1.1 Tema

Estrés y emoción en egresantes universitarios.

1.1.1 Delimitación del tema³

El tema va a ser delimitado con respecto al:

- Contenido: Estrés y emoción en egresantes universitarios.
- La clasificación: Dentro del campo de la Psicología.

1.1.2 Alcances y limitaciones del tema propuesto

Con respecto a los alcances y limitaciones del tema propuesto se tendrán en cuenta:

- Delimitación Espacial: Estudiantes de 5to. Año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana Sede Rosario.
- Delimitación Temporal: Segundo Semestre del Período 2010.

1.1.3 Justificación del tema seleccionado

Para justificar el tema seleccionado se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Criterios Teóricos: A partir de estos criterios, se puede decir que el tema planteado va a generar conocimientos relativos a la realidad que se está investigando. Estos conocimientos van a repercutir en beneficio de la sociedad. En este caso, en beneficio de los próximos egresantes de la Universidad Abierta Interamericana.

³ Nota: Se tomó como referencia para la construcción metodológica el texto de Sabino, C.: “El Proceso de la Investigación”.

- Criterios Personales: Se estima que el estrés está presente en muchos aspectos de la vida cotidiana y puede manifestarse de forma positiva o negativa. Si se trata de estrés positivo, el mismo empuja a la persona a terminar sus tareas o metas; todo lo contrario ocurre con el estrés negativo; éste puede llevar al individuo a un agotamiento, tanto físico como psíquico.

Se sabe que al finalizar una carrera universitaria culmina una etapa. Esta situación de cambio, indefectiblemente, despertará ciertas emociones, y a su vez, una situación de estrés.

El alumno al egresar de una carrera universitaria se enfrenta a distintas situaciones; por un lado, la emoción de haber cumplido con los estudios de pregrado. Por el otro, enfrentarse a nuevos desafíos: empleo - desempleo, exclusión estructural, formación de posgrado, etcétera.

Frente a estas circunstancias de cambio, de incertidumbre, el alumno egresante -en este caso de la carrera de Psicología- se siente vulnerable, lo cual permite que las mismas lo lleven a una situación de estrés. No sólo por el cambio que implica ser un profesional, con derechos y obligaciones inherentes, sino por la incertidumbre de la ocupación, de la profesión, del trabajo en sí.

Al seleccionar el tema a desarrollar en la presente tesis, se tuvieron en cuenta innumerables situaciones que motivaban al desarrollo del mismo, pero lo determinante fue sentirse sumido dentro de este grupo de estudiantes que están egresando hoy de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, y vivenciar todos los cambios que implica este egreso, por un lado emoción, y al mismo tiempo estrés.

- Criterios Operativos: Con estos criterios se justifica que al seleccionar el tema se tuvo en cuenta la existencia de fuentes bibliográficas y fuentes de datos para poder desarrollarlo, como así también las facilidades y accesos a dichas fuentes.
- Con respecto a la factibilidad y viabilidad: Respecto a este punto fue necesario plantearse si el tema es viable de desarrollar, si se dispone de recursos humanos, económicos, y materiales suficientes para realizar esta investigación, y si es factible lograr la participación de sujetos u objetos necesarios para la investigación.

1.2 El Problema de Investigación

Al determinar el tema planteado y teniendo en cuenta que el mismo se va a convertir en el problema de investigación⁴, surgieron múltiples interrogantes que sirvieron como generadores del problema de investigación. Por ejemplo:

- ¿Cómo se manifiesta, ante un cuadro de estrés, el alumno egresante de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana?
- ¿El alumno siente temor hacia el futuro al cual va a enfrentarse?
- ¿El cambio que se va a generar en la vida de estos alumnos les genera estrés?
- ¿Sienten emoción por haber egresado de una carrera universitaria?
- ¿Cómo diferencian el estrés que pueden sentir con la emoción que también está presente?

⁴ Nota: Se tomó como referencia el texto de Hernández Sampieri, et al: “Metodología de la Investigación”.

Analizados los mismos, se propone como problema de investigación:

¿Los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana pueden llegar a reconocer, frente al hecho de estar finalizando la carrera universitaria, el estrés como proceso en relación a las emociones?

1.3 Determinación de los objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar si los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana pueden llegar a reconocer, frente al hecho de estar finalizando la carrera universitaria, el estrés como un proceso en relación a las emociones.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Determinar si el estrés por el cual están atravesando los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana pueden ser causantes de implicaciones en la salud.
- Describir las sintomatologías que emergen en los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana al finalizar la carrera de grado y comenzar una nueva etapa.
- Evaluar en los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana la interdependencia entre el estrés y la emoción.

1.4 Planteo de la hipótesis

Los alumnos egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana reconocen el estrés como interdependiente de las emociones que están viviendo en relación a las circunstancias de estar finalizando la carrera universitaria.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1. Diferentes conceptualizaciones sobre estrés

El término estrés es complejo y actualmente no existe consenso en su definición. Históricamente, se lo ha utilizado para denominar realidades muy diferentes. Así, según publica Moscoso (1998), mientras que en el siglo XIX Claude Bernard consideraba que lo característico del estrés eran los “estímulos estresores” o “situaciones estresantes”, durante el siglo XX Walter Cannon, afirmaba que lo importante era la “respuesta fisiológica” y “conductual” característica.

Desde esta perspectiva histórica, el origen de los planteamientos actuales del estrés se sitúa en los trabajos del fisiólogo Hans Selye⁵.

Selye elaboró un modelo de estrés múltiple, que incluía tanto las características de la respuesta fisiológica del organismo ante las demandas estresantes, como las consecuencias perjudiciales a nivel orgánico que puede producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado (Acosta, 2002).

En 1936, Selye presentó su conocido concepto de activación fisiológica ante el estrés, denominado “*Síndrome General de Adaptación*”, con el que extendió la noción de homeostasis de Cannon, para incluir respuestas mediadas por el eje hipotálamo-hipofisario-adrenal y otras respuestas hormonales, comprendiendo tres fases consecutivas:

- 1) Reacción de alarma;
- 2) Fase de resistencia;
- 3) Fase de agotamiento (Sandi y Calés, 2000).

⁵ Nota: Hans Selye, en 1974, popularizó el término estrés. Entiende el estrés como una respuesta no específica del organismo, y lo define como “el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico. Así el estrés tiene su forma y composición características, pero ninguna causa en particular”.

Quizás la principal crítica que se le ha formulado a Selye desde la psicología es la de haberse centrado exclusivamente en las respuestas fisiológicas, sin tener en cuenta que los efectos de los estresores están mediados por factores psicológicos, por ejemplo la percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del estresor.

Posteriormente, frente a los intentos de definir el estrés centrándose, bien en los estímulos inductores, o bien en las respuestas inducidas, algunos psicólogos han ofrecido soluciones integradoras, en las que se considera "estrés", tanto los estímulos que producen reacciones de estrés, como las propias reacciones y los diversos procesos que median dicha interacción. Estas teorías, desarrolladas principalmente por Lazarus y sus colaboradores, son conocidas como *teorías interactivas o transaccionales del estrés*, y son las que han recibido mayor apoyo hoy en día (Lazarus y Folkman, 1986, citado por Crespo y Labrador, 2003).

En definitiva, desde esta concepción interaccionista hasta hoy en día se tienen en cuenta no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, las características de nuestro ambiente social y determinados valores personales (evaluación, autoconcepto, atribución, afrontamiento...) que en distinta medida, actúan en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar.

2.1.1 El programa de investigación persona-entorno

El núcleo teórico base del Programa de Investigación Persona-Entorno, se realiza en dos momentos: en un primer momento se plantea el postulado base que le otorga una identidad de origen al programa de investigación, que es compartido por todos los autores y estudios ubicados en su interior, y posteriormente, en un segundo momento, se presentan los postulados que se

derivan del postulado base y que dan origen a las dos variantes de esta teoría: la interaccionalista y la transaccionalista.

Postulado Base: el estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno. En ese sentido el estrés deja de ser algo que se describa, identifique o localice en el entorno (estímulos aversivos) o en la persona (reacciones, síntomas o indicadores)⁶, y pasa a ser un proceso relacional que está sujeto a variables cognoscitivas y contextuales.

Teoría interaccionalista

Postulado Uno: la adecuación entre la persona y su entorno ofrece una explicación mejor del estrés que la ofrecida por las diferencias individuales o situacionales. La explicación sobre el origen y desarrollo del estrés no se encuentra en las características de la persona o del entorno en que se desenvuelve ella, sino en el ajuste que se da entre las características de ambos, lo que conduce a concluir que no hay entornos estresantes por sí mismos, ni personas, en sí mismas, más vulnerables al estrés que otras, sino que todo depende de cómo interactúen las características de las personas con las características del entorno.

Postulado Dos: el estrés se origina por una relación inversamente proporcional entre las demandas del entorno y las posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esa demanda. Cuando se da una situación donde existe una mayor demanda por parte del entorno y la persona tiene pocas posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esas demandas sobreviene el estrés.

Teoría transaccionalista

Postulado Tres: el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno. Las relaciones entre las demandas del entorno y las características

⁶ Nota: La Teoría Estímulo-Respuesta del Estrés ha aportado vastas definiciones sobre el concepto; sin embargo, dichas definiciones suelen caracterizarse por su unidimensionalidad.

de la persona se desarrollan internamente en el sujeto a través de un proceso de valoración de las demandas del entorno y de los recursos de que dispone para enfrentar esas demandas. Esto conduce a reconocer que el estrés es un estado psicológico que se produce en presencia de una falta de adaptación o desequilibrio.

Postulado Cuatro: la valoración de las demandas del entorno y de los recursos de las personas para enfrentar esas demandas se desarrolla en dos momentos, en el primero se identifica el problema y en el segundo la forma de enfrentarlo. La valoración primaria permite contestar a la pregunta ¿Tengo un problema? Mientras que la valoración secundaria está subordinada al reconocimiento de que existe un problema y conduce a un análisis más detallado y a la formulación de eventuales estrategias de afrontamiento, en ese sentido, la pregunta a responder es ¿Qué voy a hacer al respecto?

Postulado Cinco: la consciencia, en la persona, de la valoración que realiza se presenta en un continuo de varios niveles que van desde la percepción de los indicadores del problema hasta el análisis detallado del mismo. La valoración es necesariamente un proceso consciente y como tal puede atravesar por los siguientes momentos:

- 1) Creciente consciencia de los indicadores del problema, ya sean individuales o situacionales, que incluyen sensaciones de desasosiego, insomnio, cometer errores, etc.
- 2) Reconocimiento de la existencia de un problema, de modo general o vagamente.
- 3) Identificación del área del problema y valoración de su importancia.
- 4) Análisis detallado de la naturaleza del problema y de sus efectos.

2.1.2 Modelos derivados del programa de investigación persona-entorno

Los modelos desarrollados bajo el Programa de Investigación Persona-Entorno pueden agruparse en dos grandes variantes: la interaccional y la transaccional, dentro de los primeros, destaca por méritos propios el modelo de demanda-control⁷ (Karasek, 1979; Karasek, 2001; y Theorell y Karasek, 1996), mientras que en el caso de los segundos el panorama es dominado por el modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986).

Con relación al modelo transaccional se puede afirmar que éste se centra básicamente en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a una situación estresante que es el resultado de las transacciones entre la persona y el entorno. Estas transacciones dependen del impacto del estresor ambiental, impacto que es mediatizado en primer lugar por las evaluaciones que hace la persona del estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés.

Cuando una persona se enfrenta a una situación potencialmente estresante, en primer lugar realiza una *evaluación primaria*, es decir, un juicio acerca del significado de la situación para calificarla de estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En el caso de considerarla como estresora (una amenaza, un desafío, un daño o una pérdida) una *evaluación secundaria* determinará los posibles recursos y opciones de que dispone la persona para hacer frente a la situación. Es una evaluación orientada a responder a la pregunta ¿qué se puede hacer en este caso?

Los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de *estrategias de afrontamiento*. El afrontamiento debe de ser entendido como el esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas.

Lazarus (1986) clasifica las estrategias de afrontamiento en dos grupos:

⁷ Nota: El modelo de demanda control se utiliza básicamente en el campo del estrés laboral.

- 1) Las estrategias orientadas al problema, es decir, comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés.
- 2) Las estrategias orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Esta clasificación original ha sido superada rápidamente y se han elaborado nuevas clasificaciones (v. gr. Carver, Scheier y Weintraub, citados en Solís y Vidal, 2006, realizan una propuesta de 15 estrategias) e integrado un nuevo constructo: estilo de afrontamiento (v. gr. Frydenberg, 1997) que es definido como las 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.

De los modelos anteriormente descritos, y de otros que se ubican dentro del Programa de Investigación Persona-Entorno, el que ha tenido un mayor impacto en la investigación que se realiza en el campo del estrés es el modelo transaccional.

2.1.3 El modelo sistémico cognoscitivista del estrés

El modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006) se fundamenta en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el Modelo Transaccional del Estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986). Sus hipótesis constitutivas son las siguientes:

2.1.3.1 Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés

En el presente modelo se realiza un distanciamiento de la definición clásica de sistema que pone el énfasis en la estructura, y en consecuencia en los subsistemas, para centrar la atención en la definición de sistema abierto que conduce a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su

entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés responderían al continuo flujo de entrada (input) y salida (output) al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio.

En el caso específico del estrés académico ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output).

Esta aproximación conduce a reconocer tres componentes sistémico-procesuales del estrés: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).

2.1.3.2 Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

Normalmente la idea del estrés como respuesta adaptativa de la persona a su entorno suele ser asociada a la figura de un cavernícola corriendo para salvarse de un tigre diente de sable; esta idea, aún presente en algunos textos, conduce a reconocer al estresor como entidad objetiva que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que regularmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona, sin embargo, las características de las sociedades modernas hacen cada vez más improbable que el hombre común se enfrente de manera regular a este tipo de situaciones, tornándose la mayoría de las veces en situaciones excepcionales.

Este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados por algunos autores como estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001), tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa. Su calidad de

estresores está asociada al grado de impredecibilidad e incontrolabilidad que poseen (Amigo, 2000).

Existe otro tipo de estresores, que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona, esto es, los acontecimientos, o prácticas, no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores. Este segundo tipo de estresores (hassles) son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001) y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

La mayoría de los estresores del estrés académico son menores (hassles), ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva (appraisal) que realiza la persona, por lo que una misma situación puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos. Esta situación permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico.

Esta forma de conceptualizar el estrés conduce, necesariamente, a reconocer que el estrés implica un desequilibrio sistémico de la relación entre la persona y su entorno ya que, bajo la valoración de la propia persona, las exigencias o demandas del entorno desbordan sus propios recursos.

Esta situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en la persona por medio de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como: físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001).

Entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, los temblores musculares, las migrañas, el insomnio, la impotencia, excesiva sudoración, etc.

Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, los problemas de concentración, el bloqueo mental, la depresión, ansiedad, susceptibilidad, tristeza, sensación de no ser tenido en consideración, irritabilidad excesiva, indecisión, escasa confianza en uno mismo, falta de entusiasmo, preocupación excesiva, etc.

Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, el aislamiento de los demás, el ausentismo de las clases, el aumento o la reducción del consumo de alimentos, fumar excesivamente, olvidos frecuentes, desgano, etc.

Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrásica en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona.

2.1.3.3 La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico

Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio.

Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento (coping); esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo". Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

La importancia de las estrategias de afrontamiento es sostenida por Holroyd y Lazarus (1982) y Vogel (1985), quienes afirman que las estrategias de afrontamiento, antes que la naturaleza de los estresores, pueden determinar si un individuo experimenta o no estrés. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos o estrategias de afrontamiento que domina, sea por aprendizaje o por descubrimiento fortuito, en una situación de emergencia.

Algunos factores como la constitución genética, la inteligencia, la relación con los padres, las experiencias previas y el optimismo, entre otros, son un excelente predictor de la posibilidad de que una persona adquiera la maestría efectiva para afrontar el estrés (Cruz y Vargas, 2001).

La enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible hacer un listado general de ellas, sin embargo, una muestra de ellas serían las siguientes: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, etc.

2.1.4 Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico

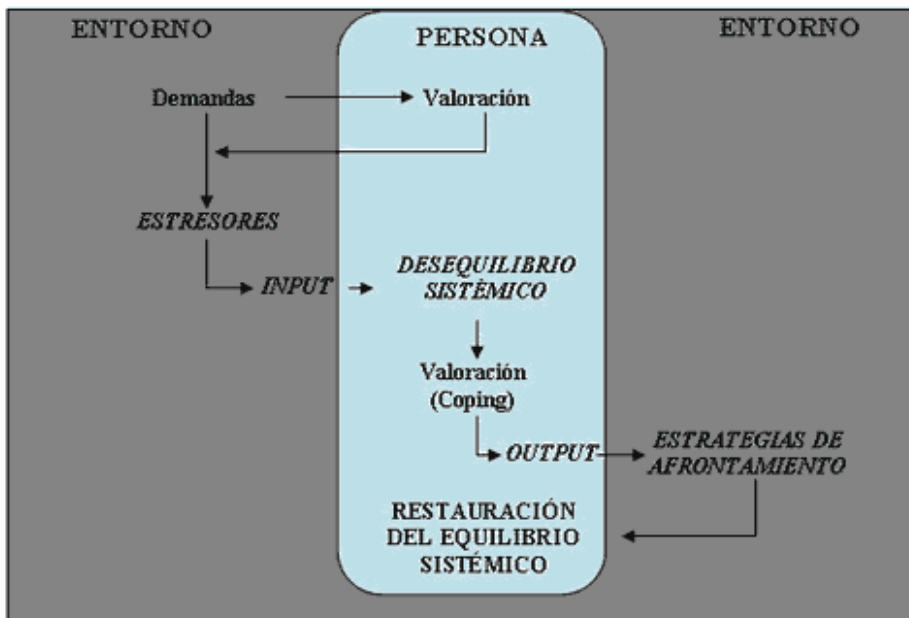


Gráfico 1 - Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico.

La lectura del modelo gráfico se inicia del lado izquierdo superior y seguiría la siguiente lógica de exposición:

- 1) El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias.
- 2) Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona.
En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.
- 3) Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.

- 4) El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación.
- 5) El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.

Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

2.2 Emoción

La emoción es entendida como un fenómeno complejo que viene determinado fundamentalmente por el desarrollo conjunto de una serie de cambios fisiológicos, de conductas y de experiencias subjetivas y evaluativas.

Estas alteraciones son evocadas por situaciones, o eventos, internos o externos, que resultan significativos para la persona (Frijda, 1986).

La activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los de procesos de valoración.

Las distintas teorías de la valoración se van a centrar en el hecho de cómo las emociones son evocadas y se diferencian en base a evaluaciones subjetivas de las personas o a valoraciones de relevancia personal de la situación, o del objeto, etc.

La valoración va a influir también en los patrones de cambios corporales, derivados de los patrones de actividad del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso central y a través de esos cambios fisiológicos influirá también en las tendencias de acción y en la motivación.

2.2.1. Características de la valoración

Las diversas cuestiones que las teorías de la valoración intentan explicar han permitido que se desarrollen distintos modelos de los cuales han derivado lo que Roseman y Smith (2001) han identificado como siete asunciones básicas. Estas asunciones son comunes a las distintas teorías de la valoración, ya sea de una forma explícita o implícita, convirtiéndose así en sus características básicas y/o distintivas. Éstas son:

- 1) Cada respuesta emocional es elicited por un patrón distinto de valoración, de manera que incluso las mismas valoraciones pero combinadas de distinta manera participan en el desarrollo de distintas emociones.
- 2) A las diferencias en valoración se suman diferencias individuales y temporales a la hora de definir respuestas emocionales. Así, diferentes individuos pueden valorar la misma situación de diferente forma y sentirán, por tanto, distintas emociones. También, el mismo individuo puede valorar la misma situación de distinta forma en momentos diferentes, y también sentirá en cada momento distintas emociones.
- 3) Todas las situaciones a las que se le asigna el mismo patrón de valoración evocan inevitablemente la misma emoción. De ello se deriva también que, todas las situaciones que evocan la misma emoción, tienen un patrón de valoración común.
- 4) Los procesos de valoración siempre preceden y elicitan a la emoción, de manera que las valoraciones arrancan el proceso emocional iniciando los cambios fisiológicos, expresivos y conductuales que definen el estado emocional. El sistema perceptivo está diseñado para atender a los cambios estímulares y la ocurrencia de un evento que provoque esos cambios estímulares será suficiente para desencadenar el proceso de valoración de forma automática y el consecuente cambio emocional.
- 5) El sistema de valoración se convierte en un procesamiento de la información que va a predecir, y a elicitar, qué respuestas emocionales específicas van a conseguir una mayor capacidad adaptativa ante determinada situación. Así, funcionalmente, el control potencial debe ser una parte fundamental de la valoración que compara las capacidades y recursos de afrontamiento de un individuo con las demandas de la situación, determinando la mejor opción de respuesta.

- 6) Los procesos de valoración pueden explicar también la existencia de respuestas emocionales inadaptativas, que vendrían determinadas por valoraciones inadecuadas. Esta idea, que algunos autores no comparten, es, sin embargo, asumida en la mayor parte de las teorías.
- 7) Los cambios en la valoración van a traer consigo la posibilidad de inducir cambios que pueden ser clínicamente significativos, de manera que cuando en el curso de una intervención terapéutica se inducen cambios sobre la valoración que se hace de una situación, la respuesta emocional que se da ante esa situación también se verá alterada.

El número de teorías, así como las diferencias y similitudes entre ellas, ha generado cierta complejidad, y hasta confusión, que sólo en los últimos años se está resolviendo con trabajos que recopilan y sistematizan las distintas aproximaciones teóricas que se han desarrollado.

2.2.2 La emoción y sus variedades

Lazarus (2000) va a plantear que la emoción incluye por lo menos quince variedades diferentes, ampliando la riqueza de lo que puede decirse sobre los esfuerzos de adaptación de la persona.

La idea de las emociones múltiples cualitativamente diferentes se opone al enfoque que previamente dominaba la psicología de la emoción, en la que la emoción se reducía a unas pocas dimensiones independientes, como agradable, desagradable, excitación, relajación positiva- negativa.

Silvan Tomkins, es uno de los pioneros en este campo. Este psicólogo contempló con seriedad las diferencias entre multitud de emociones de interés que ya eran conocida en la

antigua Grecia, y mencionadas por Platón y Aristóteles y que adoptó un enfoque categorial frente al dimensional.

Tomkins reconoció la sorpresa (alarma), la alegría, la angustia, la ira, el miedo y la vergüenza y descubrió las psicodinámicas que las caracterizan.

Respecto al enfoque categorial, Lazarus vuelve a su listado de 15 emociones, incluyendo: la ira, la envidia, los celos, la ansiedad, el temor, la culpa, la vergüenza, el alivio, la esperanza, la tristeza, la felicidad, el orgullo, el amor, la gratitud y la compasión . Por ahora es el listado más amplio en este campo.

Cada emoción dice algo diferente sobre el modo en que una persona ha valorado lo que sucede en una transacción adaptativa y el modo en que lo maneja dicha persona.

Cada emoción tiene un escenario o historia diferente sobre una relación continua con el entorno. Si se sabe qué significa experimentar cada emoción, entonces conocer la emoción que se experimenta proporciona una visión inmediata de cómo transcurre.

Esto permite disponer de un insight clínico sustancial sobre las dinámicas de la vida adaptativa de dicha persona.

2.3 Distinción entre estrés y emoción

Actualmente existe un consenso general de que la evaluación cognitiva (appraisal) que un individuo hace acerca de una situación como amenazadora va a influenciar significativamente en la forma de reacción emocional a dicho evento (Lazarus y Folkman, 1986; Lazarus, 1991). El concepto de evaluación cognitiva, el cual se entiende como el proceso de negociar entre las demandas y recursos del medio ambiente, y por otra parte las creencias y prioridad de metas del individuo, juega un rol fundamental en cuanto a las reacciones emocionales dentro del proceso de estrés.

Básicamente, antes de que ocurra una emoción, Lazarus argumenta, las personas hacen de forma automática, frecuentemente inconsciente, una valoración de qué ocurre y esto permite significar para ellos qué grado de estrés le puede ocasionar. En suma, ante cada alternativa o circunstancia aparecerán pensamientos que pueden dar origen a una gama de emociones tanto positivas como negativas.

El foco central de la teoría coloca el pensamiento como un mediador entre la circunstancia y las reacciones emocionales de la persona.

Cuando una persona evalúa cognitivamente una situación como potencialmente peligrosa, amenazadora, o frustrante, él o ella van a experimentar una reacción emocional. Si una situación amenazadora evoca una reacción emocional, ésta va a depender de cómo tal situación es percibida o interpretada por el individuo. En este sentido la reacción emocional es el resultado del proceso de evaluar cognitivamente el significado de lo que en ese momento está poniendo en peligro nuestra seguridad, autoestima, y estabilidad personal (Spielberger y Moscoso, 1995).

Evaluaciones de peligro son influenciadas por características particulares de la situación, y circunstancias objetivamente peligrosas que tienden a ser percibidas como amenazantes por la mayoría de individuos, pero los pensamientos y memorias que son estimuladas por una situación particular, los recursos de afrontamiento de un individuo y, la experiencia previa con situaciones similares pueden tener un impacto aún mas significativo (Lazarus, 1966; Lazarus, 1993). Lazarus define estrés como una forma particular de transacción entre la persona y su medio ambiente, la cual consiste de tres elementos básicos: estresores, peligro y reacciones emocionales.

Las transacciones de estrés son iniciadas por cualquier estímulo o situación que es percibida como potencialmente peligrosa, dañina, o frustrante (estresor). El término estresor puede ser definido como una situación de estímulo o evento que es objetivamente caracterizado por un cierto grado de peligro físico o psicológico; sin embargo situaciones objetivamente benignas pueden también ser percibidas como peligrosas por ciertos individuos. Si un estresor es interpretado como amenaza, este va a evocar una reacción emocional. Por lo tanto amenaza se refiere a la evaluación cognitiva o percepción de un individuo de circunstancias particulares consideradas como potencialmente peligrosas o frustrantes.

En el momento en que una situación es percibida como amenaza, al margen de que el peligro sea real o imaginado, el sentido de amenaza va a generar una reacción emocional desagradable. Por lo tanto, estrés puede ser definido como un proceso que influye transacciones entre el individuo y su medio ambiente durante el cual los estresores están íntimamente conectados con reacciones de ansiedad, cólera y hostilidad a través de la percepción de amenaza. La siguiente secuencia temporal de eventos simplifica este concepto:

Estresor-----Percepción de amenaza-----Reacción emocional

La ansiedad, la cólera y la hostilidad son reacciones emocionales primarias, producto de la evaluación cognitiva de amenaza. Un estado de ansiedad consiste en sentimientos de nerviosismo, preocupación, tensión, aprensión, así mismo incluye excitación del sistema nervioso autónomo. Este estado puede variar desde una ligera aprensión hasta un temor intenso o pánico. De la misma manera, un estado de cólera consiste en sentimientos que pueden variar desde una ligera irritación o fastidio hasta una rabia intensa y furia, con una excitación del sistema nervioso autónomo equivalente a la intensidad de estos sentimientos de cólera.

Es natural sentirnos ansiosos o coléricos de vez en cuando. Sin embargo, existen diferencias significativas entre individuos en cuanto a la frecuencia e intensidad de sentir estas emociones. Rasgos de ansiedad y rasgos de cólera se refieren a las diferencias individuales en la tendencia o propensión a experimentar estas emociones (Spielberger y Moscoso, 1995).

Un marco de trabajo conceptual que permite evaluar la compleja relación entre estresores, evaluación cognitiva, amenaza, estados emocionales, rasgos de personalidad o diferencias individuales y afrontamiento en base a la ansiedad y cólera son presentados en el gráfico 2. Cada sección en el diagrama representa un elemento crítico dentro del proceso de estrés que vincula estresores con mecanismos cognitivos y reacciones emocionales y conductuales. Las flechas en el diagrama indican la secuencia de interacciones entre todos los componentes y las posibles influencias de un elemento sobre el otro (Moscoso, 1998).

La incitación de un estado de ansiedad puede ser iniciado tanto por estímulos internos o externos (Reheiser, 1991). Cualquier estímulo evaluado cognitivamente como amenaza va a evocar una reacción de estado de ansiedad; la intensidad y duración de esta reacción va a llegar ser directamente proporcional a la magnitud de la amenaza que el estresor presenta a esa situación particular para el individuo y la persistencia del estímulo evocado (Moscoso, 1994).

Las diferencias individuales en rasgos de ansiedad también son factores de contribución en la evaluación cognitiva de amenaza. Mientras los eventos que involucran peligro físico son percibidos como amenaza por la mayoría de personas, las situaciones de contexto social en las que la «adecuación personal» está siendo evaluada como mas propensa a ser interpretadas como peligrosa por individuos con niveles elevados en ansiedad-rasgo que por sujetos con niveles bajos en ansiedad-rasgo son mucho más vulnerables a sentirse evaluados por otros debido a que tienden a una pobre auto-estima falta de auto-confianza, y por lo tanto mantienen un nivel de pensamiento dirigido hacia «temores de fracaso» (Moscoso, 1996).

ESTRÉS, EMOCIONES Y AFRONTAMIENTO

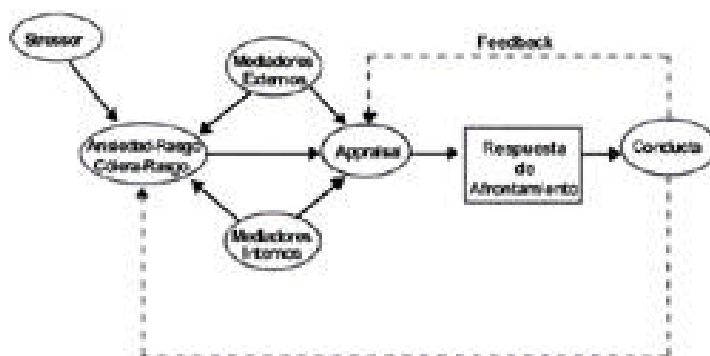


Gráfico 2 – Representación gráfica del modelo de estrés, emociones y afrontamiento.

Capítulo 3

Estado del arte

3.1 Estrés como reacción fisiológica

La presente investigación aborda una temática que afecta al sujeto. Se parte del supuesto de que éste es un ser indivisible, compuesto por aspectos psicológicos, biológicos, sociales y culturales. Ninguno de estos aspectos debe desestimarse, ni considerar que alguno de ellos tiene preeminencia sobre otros. No tenerlos en cuenta sería caer en un reduccionismo que lejos está de ser la meta de este trabajo.

Por esta razón, se cree pertinente citar aspectos fisiológicos, sólo de una forma referencial, contextualizando el concepto de estrés y emoción.

Los aspectos fisiológicos no serán considerados a la hora de analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo.

El estrés es un proceso normal. Cualquier perturbación significativa en el organismo da lugar a mecanismos de corrección tendientes a mantener su organización, integridad y permanencia (principio de homeostasis). Involucra al conjunto de reacciones biológicas y psicológicas del organismo frente a las demandas y exigencias internas y externas a las cuales nos vemos constantemente sometidos.

El estrés produce en el organismo una respuesta endocrina aguda, mediada por la liberación de adrenocorticotrofina (ACTH) que induce, a su vez, la liberación de corticoesteroides, o crónica, mediada por catecolaminas. Este mecanismo fisiológico, necesario para la supervivencia, en caso de resultar excesivo por intensidad, duración o ambos, produce enfermedad.

El Dr. Steven L. Burns (1989), plantea que:

- Cualquier cosa que causa un *cambio en la rutina cotidiana* es estrés.
- Cualquier cosa que cause un *cambio en la salud del cuerpo* es estrés.
- Los *cambios imaginarios* son tan estresantes como los cambios reales.

Burns, así mismo, va a mencionar diferentes tipos de estrés:

- 1) *Estrés emocional*. Implica desacuerdos o conflictos que causen un cambio en la vida de una persona.
- 2) *Enfermedad*. Una gripe, una infección, etc., son *cambios* en la condición física, lo que genera estrés.
- 3) *Forzando tu cuerpo*. Una gran fuente de estrés es exigir demasiado de uno mismo.
- 4) *Factores medio ambientales*. Los climas demasiado fríos o calientes también pueden ser estresantes.
- 5) *El tabaco*. Envenenar el cuerpo con monóxido de carbono, puede causar enfisema, bronquitis crónica y daño arterial, lo que es una fuente poderosa de estrés.
- 6) *Tomar responsabilidad por las acciones de otros*.
- 7) *Estrés alérgico*.
- 8) *Factores hormonales*.
 - *Pubertad*. Los cambios hormonales de la pubertad son severas causas de estrés.
 - *Síndrome pre-menstrual*. Una vez al mes, antes de la menstruación, los niveles de hormonas femeninas disminuyen abruptamente (la ausencia de hormonas es una fuente importante de estrés).
 - *Post-parto*. Después del embarazo las hormonas cambian dramáticamente.
 - *Menopausia*. El declive de hormonas durante la menopausia es suficiente para causar sobre-estrés.

El estrés está presente en muchos aspectos de la vida cotidiana y puede manifestarse como positivo o negativo. Cuando se trata de estrés positivo, el mismo empuja a la persona a terminar sus tareas o metas; en cambio el estrés negativo puede llevar al individuo a un agotamiento, tanto físico como psíquico. Es aquí donde pueden surgir trastornos ya identificados como reacciones a estrés agudo y trastornos de adaptación (A. Reina, 2004).

3.1.1 Distrés o sobre-estrés (Burns, 1989)

Las células cerebrales se comunican entre sí mediante mensajeros químicos. Cuando la persona está expuesta a niveles altos de estrés esta comunicación comienza a deteriorarse. Cuando la situación supera determinado nivel, y se vuelve amenazadora, se desencadenan mecanismos nocivos para el organismo. Estos mensajeros "fallan" y la persona comienza a sufrir síntomas tales como: insomnio, dolores generalizados, depresión, angustia, etc. El proceso pasa a ser patológico y algunos lo denominan distrés o sobre-estrés (producido por la inadaptación).

Ciertos químicos, al igual que ciertas drogas pueden temporalmente restaurar la función de los mensajeros o transmisores cerebrales pero no completamente ni por mucho tiempo. (Burns, 1989)

3.1.2 Enfermedades relacionadas con el distrés o sobre-estrés

La extensa lista de enfermedades que hoy en día la medicina asocia con el distrés, puede a su vez subdividirse en

- aquellas desencadenadas por episodios agudos de estrés,
- y las que progresivamente van tomando cuerpo en el marco de una situación crónica.

El estresor crónico produce una sensación de vacío personal y un estado de indefensión, pues se ha convertido en algo que no puede resolverse.

La disminución en el rendimiento, que ocurre cuando una persona está sometida a un estrés superior al que puede manejar, es un proceso paulatino que el afectado trata de compensar sobre esforzándose.

En la etapa siguiente aparecen signos psicofísicos como cansancio, palpitaciones, miedo, dolores musculares, trastornos sexuales, inseguridad.

Si no se hace nada para corregir el proceso, se le franquea el paso a alguna enfermedad relacionada con la predisposición individual.

Las alteraciones producidas por el estrés pueden iniciar o ser el gatillo de entidades mórbidas cardiovasculares tales como la insuficiencia cardíaca congestiva, arritmias cardíacas, enfermedad ulcerosa péptica, colitis ulcerosa, artritis reumatoidea, cefalalgias tensionales y migrañas, diabetes y enfermedades del sistema inmune.

El sobre-estrés causa enfermedades. Lo que se "romperá" dependerá de los eslabones físicos más débiles de la persona. Esto es principalmente una característica hereditaria. Aquí algunos de estos "eslabones débiles" y los síntomas de su disfunción (Burns, 1989):

- 1) *Sobre-estrés cerebral*. Fatiga, dolores, llanto, depresión, ataques de angustia o pánico, insomnio.
- 2) *Gastrointestinal*. Ulceras, cólicos, diarrea, colitis, gastritis, etc.
- 3) *Cardiovascular*. Presión alta, infarto, palpitaciones irregulares, embolia, etc.
- 4) *Piel*. Ronchas
- 5) *Sistema inmunológico*. Resistencia disminuida a las infecciones, y al cáncer.

El sobre-estrés causa daño físico al sistema gastrointestinal, glandular y cardiovascular.

Recientemente se ha descubierto que el sobre-estrés causa cambios *físicos* en el cerebro. La

fatiga, el llanto, la depresión, la angustia, y el insomnio, característicos del sobre-estrés, son causados por una *disfunción química* cerebral.

3.2. El cerebro emocional

El sistema límbico, es la porción del cerebro situada inmediatamente debajo de la corteza cerebral. Comprende centros importantes como el tálamo, hipotálamo, el hipocampo, la amígdala cerebral. Éstos son los centros de la afectividad, es aquí donde se procesan las distintas emociones y el hombre experimenta penas, angustias y alegrías intensas.

El sistema límbico está en constante interacción con la corteza cerebral. Una transmisión de señales de alta velocidad permite que el sistema límbico y el neocórtex –sería el cerebro racional- trabajen juntos, y esto es lo que explica que podamos tener control sobre nuestras emociones.

Los lóbulos prefrontales y frontales juegan un especial papel en la asimilación neocortical de las emociones. Asumen dos importantes tareas:

- En primer lugar, moderan nuestras reacciones emocionales, frenando las señales del cerebro límbico.
- En segundo lugar, desarrollan planes de actuación concretos para situaciones emocionales. Mientras que la amígdala del sistema límbico proporciona los primeros auxilios en situaciones emocionales extremas, el lóbulo prefrontal se ocupa de la delicada coordinación de nuestras emociones.

Por otro lado, todos hemos tenido, tenemos y tendremos reacciones extremas que no se encuentran bajo nuestro control, a esto se le conoce como '*estallido emocional*'.

Es en esos momentos cuando el centro emocional del cerebro rige al centro racional. Éstos pueden ser tanto momentos de crisis (una pérdida, una agresión, un susto) como de gran disfrute (una buena noticia, un beneficio inesperado, el encuentro con un ser querido, etcétera).

Normalmente, cuando entra un estímulo a través de nuestros sentidos, la información pasa al tálamo, donde se traduce neurológicamente, y la mayor parte de ella pasa a la corteza cerebral, donde funciona nuestra parte lógica y racional. Es la corteza quien se encarga de tomar la decisión ante el estímulo sensorial. Sin embargo, no toda la información pasa en forma directa del tálamo a la corteza.

Una parte más pequeña de la información pasa directo del tálamo al centro emocional, lo que permite que tomemos una decisión instantánea e instintiva antes de que nuestra parte racional logre procesar la información.

Esta relación instantánea y automática entre el tálamo y los centros emocionales es la que origina el "estallido emocional", y el resultado es que actuamos antes de pensar, a veces para beneficio y otras para perjuicio nuestro.

En *'La expresión de las emociones en el hombre y en los animales'*, Charles Darwin planteó que 'los principales actos de expresión que manifiestan el hombre y otros animales inferiores son innatos o heredados, es decir, el individuo no los ha adquirido'. Como prueba de que las emociones son innatas, señaló la similitud de las expresiones en una misma especie y entre diferentes especies. A Darwin le impresionó bastante el hecho de que las expresiones corporales del hombre que tienen lugar cuando se producen las emociones, sobre todo las faciales, son las mismas en todo el mundo, con independencia de los orígenes étnicos o culturales. También indicó que estas mismas expresiones están presentes en personas que han nacido ciegas y que, por tanto, carecen de la posibilidad de haber aprendido los movimientos musculares viéndolos en los demás, y que también están presentes en los niños que tampoco han tenido mucho tiempo para aprender a imitarlas.

Las emociones evolucionaron como resultado de especializaciones de la conducta: respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos antiguos en entornos hostiles y procrear.

A continuación se transcriben las diferentes investigaciones consultadas. Al final de cada investigación se hace un breve comentario sobre los datos trascendente para la presente tesis. Dichos datos han sido extraídos de las investigaciones consultadas.

3.3 Estrés académico en estudiantes universitarios

Investigación realizada por Isabel María Martín Monzón, perteneciente a la Universidad de Sevilla, España, titulada "Estrés académico en estudiantes universitarios".

La transcripción fue resumida con el fin de abarcar los objetivos de la tesis.

Los trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cotas en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999) y siendo menor en los últimos.

Idénticos resultados fueron encontrados por Rosenthal y colaboradores (1987, citado por Muñoz, 2003). Por otro lado, Kohn y Frazer (1986, citado por Misra y McKean, 2000) destacaron como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos. Estudios posteriores (Celis y cols., 2001, Carlotto y cols., 2005) han coincidido en identificar los mismos principales estresores.

El estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser vivenciadas de forma distinta por diferentes personas. A partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, podemos distinguir en éste tres tipos principales de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de cada uno de estos tres tipos, encontramos a su vez efectos a corto y largo plazo.

En el plano conductual, Hernández, Pozo y Polo (1994) estudiaron cómo el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres –exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes-, lo que posteriormente, puede llevar a la aparición de trastornos de salud.

En el plano cognitivo, Smith y Ellsworth (1987, citado por Muñoz, 2003) comprobaron que los patrones emocionales y de valoración de la realidad variaban sustancialmente desde un periodo previo a la realización de los exámenes hasta el momento posterior al conocimiento de las calificaciones. Por otro lado, los sujetos del estudio de Hill y colaboradores (1987, citado por Gump y Matthews, 1999) percibieron subjetivamente más estrés dentro de la época de exámenes que fuera de ella.

Por último, respecto al plano psicofisiológico, son bien conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud; por ejemplo, Kiecolt-Glaser y colaboradores (1986, citado por Pellicer y cols., 2002) informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante periodos de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresantes) en estudiantes de Medicina. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades.

Otro trabajo posterior (Glaser y cols., 1993) confirma los cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos.

3.3.1. Datos trascendentes para la investigación

El informe de la Universidad de Sevilla resultó de gran utilidad, ya que se tuvieron en cuenta diversos datos para realizar la encuesta de investigación. Entre ellos, podemos citar:

“El estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales”.

“A partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, podemos distinguir en éste tres tipos principales de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico”.

“En el plano conductual, Hernández, Pozo y Polo (1994) estudiaron cómo el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres –exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes-, lo que posteriormente, puede llevar a la aparición de trastornos de salud”.

“Por último, respecto al plano psicofisiológico, son bien conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud... Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades”.

3.4. Estrés académico: un estado de la cuestión

El artículo que se cita a continuación fue escrito por Arturo Barraza Macías investigador de la Universidad Pedagógica de Durango, México.

Ingresa a una institución educativa, mantenerse como alumno regular y poder egresar de ella suele ser una experiencia que muchos alumnos consideran estresante, sin embargo, la importancia que se le brinda a este fenómeno en el discurso estudiantil, e inclusive en el discurso oficial de las instituciones, no ha sido acompañada, como debiera de ser, por una gran cantidad de investigaciones que permitan conocer las características de este fenómeno.

Esta situación se refleja en el hecho de que, en la revisión de la literatura acerca del estrés académico, solamente se pudieron ubicar 70 investigaciones, de las cuales 11 no fueron incluidas en la base de datos final por no cubrir alguno de los siguientes criterios:

- Tener una antigüedad no mayor a 10 años.
- Abordar exclusivamente estresores que no eran del ámbito académico.
- Presentar datos incompletos.

Una vez depurada la base de datos se contó con 59 investigaciones sobre el estrés académico. De estas investigaciones el 44% son artículos de investigación localizados en revistas especializadas, 25% corresponde a ponencias presentadas en diferentes congresos o eventos académicos, 14% son resúmenes encontrados en bases de datos, 9% se refiere a tesis o investigaciones ubicadas en catálogos de diversas universidades y 8% se encuentra en diferentes sitios de Internet.

Características estructurales del campo de estudio del estrés académico

Una vez construida la base de datos se realizó un primer análisis de las investigaciones que la constituían, lo que permitió identificar, en primera instancia, dos problemas estructurales del campo de estudio del estrés académico:

- 1) La coexistencia de diversas formas de conceptualizar el estrés y la diversidad de instrumentos de medición.
- 2) En lo referido a la conceptualización del estrés, se puede observar que en las investigaciones sobre el estrés académico coexisten tres conceptualizaciones:
 - La centrada en los estresores. El 26% de los trabajos se adscriben a este tipo de conceptualización.
 - La centrada en los síntomas. El 34% de las investigaciones se realizan a partir de esta conceptualización.
 - Las definidas a partir del modelo transaccional. El 6% de los estudios toman como base este modelo.

Independientemente de estas tres formas de conceptualizar el estrés, se pudo observar también otras dos situaciones particulares:

- 1) Que existen trabajos que realizan su investigación a partir de un enfoque multidimensional y,
- 2) Que existen trabajos con un enfoque bidimensional, esto es, intentan recuperar tanto los estresores como los síntomas.

Las investigaciones bajo este tipo de enfoques representan el 9% del total analizado. El 25% restante de las investigaciones analizadas no conceptualizan de manera explícita el estrés o cruzan su conceptualización con otros constructos como salud mental o ansiedad.

Este primer análisis permite afirmar que en el campo de estudio del estrés académico se da la coexistencia de múltiples formas de conceptualización, lo cual, aunado a la no conceptualización explícita en otros casos, constituye el primer problema estructural de este campo de estudio. En el caso de los instrumentos de medición, se puede observar que la totalidad de los trabajos (excepción hecha de aquellas investigaciones que centran su atención en las reacciones fisiológicas) utilizan cuestionarios inventarios o escalas en su modalidad de autoinforme. Entre los instrumentos que se utilizan se encuentran los siguientes:

- Escala Magallanes de estrés.
- Autoinforme de estrés percibido.
- Escala de estilos y estrategias de afrontamiento.
- Escala de evaluación del estrés.
- Escala de sucesos estresantes extraordinarios.
- Inventario de estrés académico.
- Escala de vulnerabilidad psicológica.
- Test de estrés simple y de la tensión.
- Test de estrés general universitario.
- Test de estrés personal universitario.

- Test de estresores curriculares universitarios.
- Cuestionario COPE de estrategias de afrontamiento.
- Escala de percepción de estrés.
- Cuestionario bilingüe de estresores.

La diversidad de instrumentos, en general, y de cuestionarios, en particular, no es más que el reflejo de la problemática detectada en relación con la multiplicidad de formas de conceptualizar el estrés académico.

Con base en esta información se puede afirmar la existencia de una multiplicidad/diversidad de instrumentos de medición, segundo problema estructural del campo de estudio del estrés académico.

Sin embargo, es necesario aclarar que, en lo particular, casi todos estos instrumentos presentan unidad al diseñarse en la modalidad de autoinforme.

La coexistencia de diversas formas de conceptualización del estrés y la presencia de una multiplicidad/diversidad de instrumentos de medición reflejan la problemática estructural del campo que trae como consecuencia una gran dispersión de datos, una falta de organización de los datos construidos y poca o nula continuidad estructural en el campo. Ante este panorama, es necesario tomar la decisión de presentar los resultados de las investigaciones realizadas de una manera descriptiva y un tanto enumerativa.

Aspectos generales del estrés académico

El estrés académico, conceptualizado en la línea de estresores o de síntomas, es abordado desde diferentes aspectos, como son los siguientes:

- 1) *Vulnerabilidad al estrés*: el 69% de los estudiantes de medicina puede ser considerado vulnerable al estrés.
- 2) *Presencia del estrés*: con relación a la presencia del estrés algunos autores afirman que:
 - entre los alumnos de postgrado el 100% manifiesta haber presentado estrés,
 - entre los alumnos de educación media superior, lo manifiestan el 86% y el 17,8% comenta haber presentado estrés.
- 3) *Intensidad del estrés*: los estudiantes de postgrado, de la licenciatura en medicina y de educación media superior manifestaron haber presentado un estrés medianamente alto (ubicado en el tercer cuartil natural), mientras que en el caso de los estudiantes de medicina se presentó un nivel de estrés ligero. Solamente la primera, segunda y tercera investigaciones utilizaron el mismo baremo, mientras que la cuarta utilizó uno diferente.
- 4) *Frecuencia del estrés*: el 93.1% de los estudiantes de odontología reporta sufrir frecuentemente de estrés, y entre ellos el 52.5% refiere padecer de 1 a 2 veces por semana, el 41.9% reportó vivirlo en cuestión de horas, y un 32.5% manifestó tener estrés en duración de minutos.

Los estresores

Los estudios relacionados con los estresores se dividen en dos rubros: aquellos que abordan estresores generales, incluidos en estos los académicos, y aquellos que abordan exclusivamente los estresores académicos.

En el primer caso, los estudios refieren la existencia de los siguientes estresores: Acontecimientos vitales tales como separación de la pareja, enfermedad del individuo o de

un familiar cercano, muerte de un ser querido; exámenes de la especialidad para el caso de los estudiantes, entre otros de esta índole.

En el segundo caso, los estudios refieren dos tipos de estresores: a) generales, que no son privativos de una carrera o nivel y b) específicos, que corresponden a los estudiantes de una carrera en particular.

Entre los estresores generales los estudios refieren los siguientes: Falta de tiempo o tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas. Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares. Realización de un examen. Exposición de trabajos en clase. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura. Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares. La tarea de estudio. El de trabajo que solicitan los profesores. Intervención en el aula. Mantener un buen rendimiento o promedio académico La evaluación de los profesores.

Entre los estresores específicos, los estudios refieren los siguientes: En el caso de los estudiantes de odontología, se reporta que para el 84.4% la carrera es estresante y que entre los elementos que se consideran estresantes están el tener que presentar cierto número de trabajos clínicos en un lapso corto de tiempo y atender pacientes no cooperadores en su tratamiento odontológico.

Entre los estudiantes de enfermería sus principales estresores en las prácticas clínicas se derivan de la falta de competencia, del contacto con el sufrimiento, de la relación con tutores y compañeros, de la impotencia e incertidumbre, de no controlar la relación con el enfermo, de la implicación emocional, de la relación con el enfermo (dañarse en la relación), el enfermo busca una relación íntima y de la sobrecarga.

En los alumnos que asisten a un curso de estadística se refiere que las situaciones que aumentaron el estrés eran el examen, incluso a libro abierto, el desconocimiento de las herramientas y los materiales de la estadística, el realizar una presentación ante sus compañeros y el conseguir información de otros cursos. Los alumnos de educación media superior reportaron que la materia que más les causa estrés es matemática, seguida de física matemática.

Los indicadores o síntomas del estrés

En una situación de estrés los alumnos suelen presentar reacciones fisiológicas, físicas, psicológicas y comportamentales.

Entre las reacciones fisiológicas en una situación de estrés los alumnos presentan menores niveles de inmunoglobulina tipo "A" secretora, disminuciones significativas en los recuentos de linfocitos totales, monolitos, linfocitos T CD8+ y células NK ,disminución de la actividad fagocítica y bactericida, aumento de la sintomatología psicósomática e infecciosa autoinformada, aumento del porcentaje de neutrófilos, leucocitos totales, células CD8 e interleukina, disminución de las defensas, los glóbulos rojos aumentan de tamaño y disminuyen en cantidad, se alteran las plaquetas; se incrementan las frecuencias cardíacas y respiratorias, incluso se destruyen neuronas y, en el caso específico de estrés relacionado con acontecimientos vitales se observa un aumento en la secreción de cortisol.

Entre las reacciones físicas, los estudios reportan: sudoración en las manos, trastornos en el sueño, cansancio y dolores de cabeza, molestias gastrointestinales y somnolencia.

Ante la situación de estrés, los alumnos presentan las siguientes reacciones psicológicas: ansiedad, nerviosismo, angustia, miedo, problemas de salud mental, irritabilidad, problemas de concentración, inquietud (incapacidad para relajarse y estar tranquilo),

sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) y la sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental).

Los estudios refieren que ante una situación de estrés los alumnos presentan las siguientes reacciones comportamentales: dificultad en las relaciones interpersonales y agresividad.

El afrontamiento

Los resultados que arrojan las investigaciones sobre el afrontamiento pueden ser divididos en tres rubros: estrategias, tipos y estilos. Estos rubros se establecen respetando las denominaciones que los autores designan, aunque se hace necesario reconocer que existen problemas de conceptualización al respecto.

- 1) *Estrategias de afrontamiento*: los estudios reportan una gran complejidad en la variedad de respuestas de afrontamiento utilizadas incluyendo en ellas el consumo de alcohol u otras drogas que son claramente nocivas para el organismo. Entre las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los alumnos de postgrado se encuentran: el esfuerzo por razonar y mantener la calma y el aumento de actividad.

En el caso de los alumnos de educación media superior se reporta que utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de los problemas, como será el caso de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos y distracción física; sin embargo otro estudio refiere 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 y preocuparse, buscar pertenencia y fijarse en lo positivo.

Por su parte, el estudio de Ramírez, Fasce, Navarro e Ibáñez centra su atención en la evaluación de la efectividad de las estrategias.

- 2) *Tipos de estrategias de afrontamiento*: el tipo de estrategias de afrontamiento más utilizadas por los alumnos: a) van dirigidas al problema (la mayoría de ellas) o a las consecuencias emocionales de éste; b) pueden ser agrupadas en un factor que integre pensamientos de culpa y negativos; y c) pueden ser clasificadas como fisiológicas y cognitivas.

El uso de los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento puede ser determinado por el impacto positivo o negativo (afectivo) que se tenga de su utilización. El positivo se ha relacionado con más uso de la reinterpretación positiva, mientras que el negativo se ha relacionado con el uso de buscar la ayuda social por razones emocionales.

- 3) *Estilos de afrontamiento*: los estilos de afrontamiento más empleados por los estudiantes son el afrontamiento activo, la reinterpretación positiva y crecimiento y la focalización y expresión de las emociones. Los estilos de afrontamiento menos utilizados son el escape cognitivo y el consumo de alcohol y drogas. El afrontamiento centrado en las emociones y el afrontamiento conductual obtienen un mayor coeficiente de predicción en otros estilos y las facetas de personalidad.

3.4.1 Datos trascendentes para la investigación

Lo trascendente del artículo de Arturo Barraza Macías para la tesis a realizar se puede traducir en lo siguiente:

Se destaca del informe que existen a grandes rasgos dos problemas estructurales del campo de estudio del estrés académico:

- 1) La coexistencia de diversas formas de conceptualizar el estrés.
- 2) La diversidad de instrumentos de medición.

En lo referido a la conceptualización del estrés, se puede observar que en las investigaciones sobre el estrés académico coexisten tres conceptualizaciones:

- La centrada en los estresores.
- La centrada en los síntomas.
- Las definidas a partir del modelo transaccional.

Estas tres conceptualizaciones generales coinciden con lo expuesto en el marco teórico.

Por otro lado, tanto la investigación citada anteriormente como ésta se destacan los mismos síntomas que se manifiestan en relación al estrés académico.

Dice: “En una situación de estrés los alumnos suelen presentar reacciones fisiológicas, físicas, psicológicas y comportamentales.

Entre las reacciones fisiológicas... los alumnos presentan menores niveles de inmunoglobulina tipo "A" secretora, disminuciones significativas en los recuentos de linfocitos totales, monolitos, linfocitos T CD8+ y células NK , disminución de la actividad fagocítica y bactericida, aumento de la sintomatología psicósomática e infecciosa autoinformada, aumento del porcentaje de neutrófilos, leucocitos totales, células CD8 e

interleukina, disminución de las defensas, los glóbulos rojos aumentan de tamaño y disminuyen en cantidad, se alteran las plaquetas; se incrementan las frecuencias cardíacas y respiratorias, incluso se destruyen neuronas y, en el caso específico de estrés relacionado con acontecimientos vitales se observa un aumento en la secreción de cortisol”.

Este párrafo aparece resumido en la encuesta en algunos ítems expuestos en diferentes preguntas.

“Entre las reacciones físicas, los estudios reportan: sudoración en las manos, trastornos en el sueño, cansancio y dolores de cabeza, molestias gastrointestinales y somnolencia.

Ante la situación de estrés, los alumnos presentan las siguientes reacciones psicológicas: ansiedad, nerviosismo, angustia, miedo, problemas de salud mental, irritabilidad, problemas de concentración, inquietud (incapacidad para relajarse y estar tranquilo), sentimientos de depresión y tristeza (decaimiento) y la sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental).

Los estudios refieren que ante una situación de estrés los alumnos presentan las siguientes reacciones comportamentales: dificultad en las relaciones interpersonales y agresividad.”

La mayoría de estas puntualizaciones fueron expuestas en la encuesta.

En otro párrafo del informe, se mencionan las estrategias de afrontamiento. Se lee: “... los estudios reportan una gran complejidad en la variedad de respuestas de afrontamiento utilizadas incluyendo en ellas el consumo de alcohol u otras drogas... Entre las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los alumnos de postgrado se encuentran: el esfuerzo por razonar y mantener la calma y el aumento de actividad.

En el caso de los alumnos de educación media superior se reporta que utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de los problemas, como sería el caso de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos y distracción física; sin embargo otro estudio refiere 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 y preocuparse, buscar pertenencia y fijarse en lo positivo”.

Esta fue la razón por la cual se incluye una pregunta en relación a las estrategias de afrontamiento.

3.5 Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios

La investigación que se cita como antecedente sobre el tema de la presente tesis, fue realizada por Antonia Polo, José Manuel Hernández y Carmen Poza, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Madrid, y se titula "Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios".

Desde los tiempos en los que el estudiante universitario era un "bien" escaso para las sociedades hasta los actuales en los que los aspirantes a licenciados proliferan, la institución universitaria ha recorrido un largo camino.

El cambio de la universidad de "élite" (tanto social como institucional) a la universidad de "masas" ha introducido algunos elementos potencialmente provocadores de estrés.

De ellos, sin duda, uno de los más relevantes es el de la competitividad. Son muchos los estudiantes y no tantas las oportunidades del mercado laboral. Ello hace que ser "de los mejores" sea un objetivo que los estudiantes (sobre todo los de los últimos cursos) se plantean por encima incluso de la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, la exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones más bajos del sistema educativo no siempre ayudan a la adaptación natural del estudiante al ámbito universitario.

Podríamos definir el estrés académico como aquél que se produce relacionado con el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores - recordemos los problemas de ansiedad al hablar en público o el llamado síndrome de Bournout o el estrés informado por los profesores en el abordaje de sus tareas docentes- como a estudiantes.

Incluso, dentro de éstos, podría afectar en cualquier nivel educativo. No obstante, por lo apuntado anteriormente, nos vamos a centrar en el estrés académico de los estudiantes

universitarios estando interesados, en principio, en el conocimiento de aquellas situaciones que lo producen en mayor medida y en la intensidad, magnitud y tipo de manifestación -respuesta psicológica que provoca.

Nuestro objetivo, en última instancia, es claramente interventivo, representando éstos los primeros pasos en la formulación y diseño de intervenciones eficaces.

Ahora bien, de cara a la determinación de ese estrés resulta, en primera instancia, relevante el grupo de estudiantes que ingresa por primera vez en la institución universitaria.

Así, con la entrada al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su comportamiento para adaptarse al nuevo entorno o, hablando en términos de Santacreu, al nuevo ecosistema.

Esto, en muchos casos, trae consigo la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan.

Sin embargo, una gran parte de esos nuevos estudiantes universitarios carecen de esas estrategias o presentan unas conductas académicas que son inadecuadas para las nuevas demandas.

Fisher considera que la entrada en la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario.

El modelo de control, propuesto por este autor, sostiene que los eventos vitales provocan cambios en el nivel de exigencia junto con una reducción del control del individuo sobre varios aspectos del nuevo estilo de vida.

Dichos cambios crean discrepancias e introducen novedades que pueden hacer decrecer el nivel de control personal en relación al ambiente.

Desde este modelo se propugna la importancia del control personal en el entendimiento del estrés académico.

El control hace referencia al dominio sobre los eventos diarios o situaciones cotidianas, esto es, la habilidad para manejar el ambiente, lo que, si se consigue, es percibido por el individuo como placentero.

Ligado con la capacidad de control a la que hacíamos referencia más arriba, uno de los factores más ampliamente estudiados en relación al estrés académico de los universitarios ha sido aquél ligado a la transición del nivel pre-universitario al mundo universitario, lo que ha propiciado, incluso, el desarrollo de programas, algunos de ellos preventivos y la gran mayoría interventivos, dirigidos todos ellos a ayudar a los estudiantes en ese período de transición para que ésta sea lo menos costosa posible.

El cambio o transición de un ambiente a otro son características habituales de la vida, sin embargo, en la mayoría de los casos, estos cambios se asocian a estrés e, incluso, pueden tener efectos poderosamente negativos sobre algunas personas, afectando a su bienestar personal y a su salud en general.

En este sentido, son bien conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud, informan de la supresión de células T y de la actividad de las

células Natural killers durante períodos de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresantes) en estudiantes de Medicina.

Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades.

Otro trabajo posterior confirma los cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos.

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

Otro ejemplo de carácter más general lo representa el trabajo de Fisher y Hood en el cual presentan los resultados de un estudio longitudinal realizado con estudiantes universitarios escoceses.

Todos ellos experimentaron un incremento significativo en niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración tras seis semanas de permanencia en la Universidad, tiempo en el cual no han tenido oportunidad de realizar exámenes.

Esto nos indica que el fenómeno del estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes aun siendo éste un elemento de suma importancia.

Sin embargo, no todos los estudiantes universitarios padecen estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación así como de la propia situación a la que nos refiramos. Es decir, cómo un individuo responde a los

acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal de dicho individuo como de la situación en la cual dichos acontecimientos suceden.

Ahora bien, afirmar que un estudiante universitario padece estrés o decir que no lo padece resulta de una utilidad cuestionable por su generalidad.

Si nuestro objetivo es tratar de intervenir tal estrés necesitaremos conocerlo con una mayor profundidad.

Así, con el desarrollo de este trabajo pretendemos llegar a un conocimiento más exhaustivo del estrés académico que padecen los estudiantes universitarios, tanto en lo que tiene que ver con las situaciones específicas que favorecen su aparición como en las reacciones que dichas situaciones provocan en los individuos. Para ello, es necesario, en primer lugar, contar con herramientas útiles para la evaluación de tal estrés.

Dichas herramientas, concretadas en instrumentos de evaluación, deben cumplir un primer requisito de sensibilidad para la detección de diferencias tanto en lo que tiene que ver con la ocurrencia de estrés asociado a situaciones específicas como en relación a las manifestaciones conductuales de tal estrés.

En este sentido, un primer objetivo del trabajo es la puesta a prueba de la capacidad discriminativa de un instrumento: El Inventario de Estrés Académico (I.E.A.); diseñado específicamente para la evaluación del estrés académico en universitarios.

También se evalúa la capacidad discriminativa en cuanto a la detección de diferentes situaciones académicas que provocan un mayor nivel de estrés en estudiantes universitarios, en cuanto al tipo de manifestaciones o respuestas de estrés que se asocian a cada situación y si dichas manifestaciones son las mismas en todas las situaciones o si predomina más, algún componente

de respuesta (cognitivo, fisiológico o conductual) que otro en función de la situación a la que se enfrentan y en cuanto a la existencia de diferencias.

Tanto en las situaciones generadoras de estrés como en las respuestas experimentadas ante tales situaciones, entre los estudiantes noveles y los experimentados.

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

Método

Sujetos

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

Procedimiento

La administración del cuestionario fue colectiva y dentro del aula donde reciben la docencia.

Al margen de las instrucciones que lleva incluidas el cuestionario para su cumplimiento se dieron instrucciones verbales que pudieran facilitar la tarea. Las respuestas debían ser registradas en hojas de lectura óptica por otra parte, tan familiares ya para los estudiantes universitarios actuales.

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

Instrumento y variables

El Inventario de Estrés Académico (I.E.A.) se diseñó a partir de la información recogida entre los estudiantes, usuarios del Servicio de Psicología Aplicada de la Facultad de Psicología de la U.A.M, que habían solicitado participar en el Programa de Entrenamiento en Técnicas de Estudio y en el Programa de Entrenamiento en Estrategias de Afrontamiento a Exámenes Universitarios.

En base a esta información, coincidente en muchos aspectos con la recogida en la bibliografía, se estableció un listado de situaciones generadoras de estrés en la población universitaria.

Este listado constituye el cuerpo del I.E.A. en el que se incluyen once situaciones potencialmente generadoras de estrés en los estudiantes dentro del ámbito académico.

Tales situaciones son las siguientes:

- 1) Realización de un examen.
- 2) Exposición de trabajos en clase.
- 3) Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc).
- 4) Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.
- 5) Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.).
- 6) Masificación de las aulas.
- 7) Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
- 8) Competitividad entre compañeros.
- 9) Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario, redactar el trabajo, etc.)
- 10) La tarea de estudio.

11) Trabajar en grupo.

Para cada una de las situaciones planteadas se presenta una escala con valores de 1 a 5 (donde 1 representa Nada de estrés y 5 Mucho estrés), que indican el grado de estrés que dicha situación puede generar.

Por otro lado, asociadas a cada situación, se plantean una serie de elementos donde se recoge información en torno a los tres niveles de respuesta, fisiológico, cognitivo y motor, que el organismo experimenta cuando se ve expuesto a situaciones de estrés.

La frecuencia de ocurrencia de las respuestas, referidas a los tres niveles de respuesta del organismo, se evalúa en una escala de 1 a 5, donde 1 significa Casi nunca o nunca y 5 significa Casi siempre o siempre.

La distribución de los elementos quedó conformada de la siguiente forma: nivel fisiológico 4 elementos (2, 5, 8 y 11), nivel cognitivo 5 elementos (1, 4, 7, 10 y 12) y nivel motor 3 elementos (3, 6 y 9).

A continuación se reflejan los doce tipos de respuestas de estrés planteadas en el inventario:

- 1) Me preocupo.
- 2) El corazón me late muy rápido y/o me falta aire y la respiración es agitada.
- 3) Realizo movimientos repetitivos con alguna parte de mi cuerpo, me quedo paralizado o mis movimientos son torpes.
- 4) Siento miedo.
- 5) Siento molestias en el estómago.
- 6) Fumo, como o bebo demasiado.

- 7) Tengo pensamientos o sentimientos negativos.
- 8) Me tiemblan las manos o las piernas.
- 9) Me cuesta expresarme verbalmente o a veces tartamudeo.
- 10) Me siento inseguro de mí mismo.
- 11) Se me seca la boca y tengo dificultades para tragar.
- 12) Siento ganas de llorar.

Así pues, se obtienen puntuaciones correspondientes a las siguientes variables:

1. *Percepción subjetiva de estrés*: Percepción general asociada a cada una de las situaciones planteadas.

2. *Manifestación fisiológica del estrés*: Frecuencia de aparición de respuestas fisiológicas asociadas al estrés.

3. *Manifestación cognitiva de estrés*: Frecuencia de aparición de respuestas cognitivas asociadas al estrés.

4. *Manifestación motora del estrés*: Frecuencia de aparición de respuestas motoras asociadas al estrés.

Todo ello nos permitirá conocer qué situaciones son las que provocan un mayor nivel de estrés percibido, qué tipo de respuesta es la que se asocia con tal estrés y cuál es la relación entre cada una de las situaciones y la manifestación conductual.

Resultados y discusión

A continuación pasamos a comentar los resultados obtenidos después de realizar el tratamiento estadístico de los datos a través del programa SPSS PC+ versión 4.1.

1. Análisis de las situaciones generadoras de estrés.

7 de las 11 situaciones superan el teórico punto medio de la escala (correspondiente a una puntuación de 3 dado que la escala oscila entre 1 y 5).

Ello quiere decir que el estrés percibido para cada situación es, en líneas generales, elevado.

Los alumnos evaluados informan que la situación que más estrés les produce es la definida como "Falta de tiempo para poder cumplir con mis actividades académicas", seguida por "Sobrecarga académica", "Realización de un examen", "Exposición de trabajos en clase", "Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura" (búsqueda del material necesario, redactar el trabajo, etc.), "La tarea de estudio" e "Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)". En el resto de las situaciones planteadas en el inventario la media de los alumnos se situaba en valores inferiores al punto medio de la escala.

Solamente cuatro situaciones, ("Subir al despacho del profesor en horas de tutorías", "Masificación en las aulas", "Competitividad entre compañeros" y "Trabajar en grupo"), presentan puntuaciones por debajo de ese teórico punto medio aunque por encima del valor 2 (algo de estrés) en todos los casos.

Analizando más profundamente estos datos se puede decir que:

- Contrariamente a lo esperable, no son las situaciones de evaluación las que generan más estrés sino que éste aparece de forma más intensa en relación con el "agobio" que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo, es decir, los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas.

- Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento parece generar más estrés que otras situaciones claramente de evaluación como puede ser la propia realización de un examen o la exposición de un trabajo en clase.

En 9 de las 11 situaciones la aparición de respuestas cognitivas es superior a la aparición de otro tipo de respuestas y en 6 de al punto medio de la escala las 11 situaciones alcanzan valores superiores.

Por último, hay que resaltar la correspondencia existente en cuanto a las situaciones siendo coincidentes aquéllas que provocan un mayor estrés.

Así, nuevamente son las situaciones relacionadas con la sobrecarga de trabajo las que aglutinan mayores puntuaciones.

3.5.1. Datos trascendentes para la investigación

En la investigación realizada por Polo, Hernández y Poza (Universidad Autónoma de Madrid) se hace referencia a la competitividad entre los alumnos como un elemento potencialmente provocador de estrés. Dicha competitividad es atribuida a la abundancia de estudiantes universitarios y a la escasa demanda laboral. Esa es la razón por la cual se incluye en la pregunta 5.2 de la encuesta realizada en la presente tesis, si entre las emociones experimentadas se hallan envidia y celos.

Otro elemento destacado que merece especial relevancia, es que es la primera investigación que incluye como potenciales vulnerables al estrés académico no sólo a los alumnos, sino también a los profesores. Dice: "Podríamos definir el estrés académico como aquél que se produce relacionado con el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores - recordemos los problemas de ansiedad al hablar en público o el llamado síndrome de Bournout

o el estrés informado por los profesores en el abordaje de sus tareas docentes- como a estudiantes”.

Esta investigación coincide con las dos anteriormente citadas, en relación a la manifestación de los síntomas del estrés académico. Se lee: “... En este sentido, son bien conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud, informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural killers durante periodos de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresantes) en estudiantes de Medicina... Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades... Otro trabajo posterior confirma los cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos”.

3.6. Conclusión acerca de los trabajos analizados

Las investigaciones consultadas resultaron de gran utilidad a la hora de diagramar la encuesta de investigación. Además, fueron interesantes para ahondar sobre el estrés académico. Si bien ninguna de ellas hacía referencia al momento específico en relación al estrés académico de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional, resultaron provechosas para conocer otras cuestiones que hacen a la problemática académica.

Hay que tener en cuenta que si bien el estrés es un fenómeno inherente a todo organismo, y por ende, a todos los sujetos, no todos los estudiantes universitarios padecen de estrés negativo. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación y las formas de afrontar las mismas.

Cabe destacar que, tanto en el momento en que el estudiante ingresa a la universidad, como en el momento en que egresa, se rompe el orden que presentaba su vida anterior. Se establecen nuevas relaciones en el ámbito universitario, se producen cambios en el ambiente físico, cambios en las relaciones anteriores, cambios en su interior. Todo esto generara un desorden y posteriormente un nuevo orden.

Las tres investigaciones consultadas están atravesadas por elementos comunes, tales como los aspectos biológicos, cognitivos y conductuales, los estresores generales y específicos, los estresores académicos, las estrategias de afrontamiento, y los estilos de afrontamiento.

Capítulo 4

Esquema de investigación

4.1 Área de estudio

La ciudad de Rosario está ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe, República Argentina, entre los siguientes puntos extremos:

Se encuentra en una posición geoestratégica en relación al Mercosur, en el extremo sur del continente americano.

Es cabecera del Departamento homónimo y se sitúa a 300 Km. de la ciudad de Buenos Aires.

Es el centro del Área Metropolitana del Gran Rosario, constituida por:

- Rosario
- Villa Gobernador Gálvez
- San Lorenzo
- Pérez
- Capitán Bermúdez
- Granadero Baigorria
- Fray Luis Beltrán
- Funes
- Puerto General San Martín

Específicamente la investigación se llevara a cabo en la Universidad Abierta Interamericana Sede Rosario Localización Lagos.

La UAI, Universidad Abierta Interamericana, integra la red de instituciones Vanguardia Educativa "VANEDUC", entidades no confesionales dedicadas a la docencia e investigación educativa desde 1942. Con más de cinco décadas de trayectoria, dichas

instituciones poseen 1.500.000 m² de infraestructura, conformados por veinte Colegios, Gimnasios, Campos de Deportes, Oficinas, y la Universidad. Equipados con tecnología de avanzada, ofrece un Sistema de Bibliotecas (Biblioteca Central, Biblioteca Regional en Rosario y 7 bibliotecas de Localizaciones), videotecas, más de treinta laboratorios de Informática multimedia, equipados con más de 3.500 PC, conectadas en una red con intranet y con salida a internet, laboratorios de Medicina, Anatomía, Bioquímica, Patología, Histología, Microbiología, Electromagnetismo e Idiomas y un estudio de Televisión. Se dispone además de Hospital Universitario en Buenos Aires y equivalente en Rosario, así como con infraestructura y equipamiento para investigación en los Centros de Altos Estudios (en Salud, Educación, Estudios Globales, Tecnología Informática, Investigación Clínica Farmacológica, de Inmunocomprometidos y Bioterio). Conforman su personal permanente más de 3.500 educadores altamente capacitados que reciben actualización constante en cada área del conocimiento.

4.2 Tipo de estudio

Se trata de un estudio no-experimental debido a que se abordará a la población de jóvenes en su contexto natural; transeccional ya que se contempló un único momento para la recolección de los datos y descriptivo, en tanto apunta a caracterizar el estrés como un proceso en relación a las emociones.

Se utilizara para la recolección y tratamiento de los datos estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas.

4.3 Población objetivo

La población objetivo son los estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana.

4.4 Universo

Estudiantes de 5to año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, Rosario sede Lagos. Con un monto total de 40 alumnos.

4.5 Muestra

La totalidad de la muestra es de 19 alumnos turno noche y 21 alumnos turno mañana, cuyas edades oscilan entre 22 y 48 años, que cursan la carrera de Psicología en la sede Lagos de la Universidad Abierta Interamericana. Por lo tanto, la muestra coincide con el universo.

4.6 Técnica de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizará una entrevista estructurada⁸, debido a que se pretende obtener información precisa y limitada sobre algunas de las características del estrés académico en relación a la emoción, por parte de la población en estudio.

4.7 Instrumentos

Se utilizará una guía de entrevista en base a:

⁸ Nota: Las entrevistas estructuradas utilizan preguntas estandarizadas. El formato de respuestas puede ser abierto o cerrado. Las preguntas para respuestas abiertas permiten a los entrevistados dar cualquier respuesta que parezca apropiada. Con las preguntas para respuesta cerradas se proporcionan al entrevistado un conjunto de respuestas que se pueda seleccionar.

- Analizar si los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana pueden llegar a reconocer, frente a las circunstancias de estar finalizando una carrera universitaria, el estrés como un proceso en relación a las emociones.
- Determinar si el estrés por el cual están pasando los egresantes pueden ser causantes de implicaciones en la salud.
- Describir las sintomatologías que emergen en los egresantes al finalizar esta etapa y comenzar una nueva.
- Evaluar en los egresantes la interdependencia entre el estrés y la emoción.

Capítulo 5

Trabajo de Campo

5.1. Descripción empírica

Luego de la selección muestral se procede a la carga y análisis de datos. La muestra está comprendida por 40 alumnos de entre 22 y 48 años de edad, esta edad máxima se debe a la presencia en la muestra de una pequeña cantidad de personas con edades superiores a los 33 años. Es decir que el 50% central de la muestra tiene entre 25 y 31 años. La edad promedio es de 28 años, con un desvío estándar de 5,9 años. El comportamiento de la variable edad puede observarse en el Gráfico N° 3.

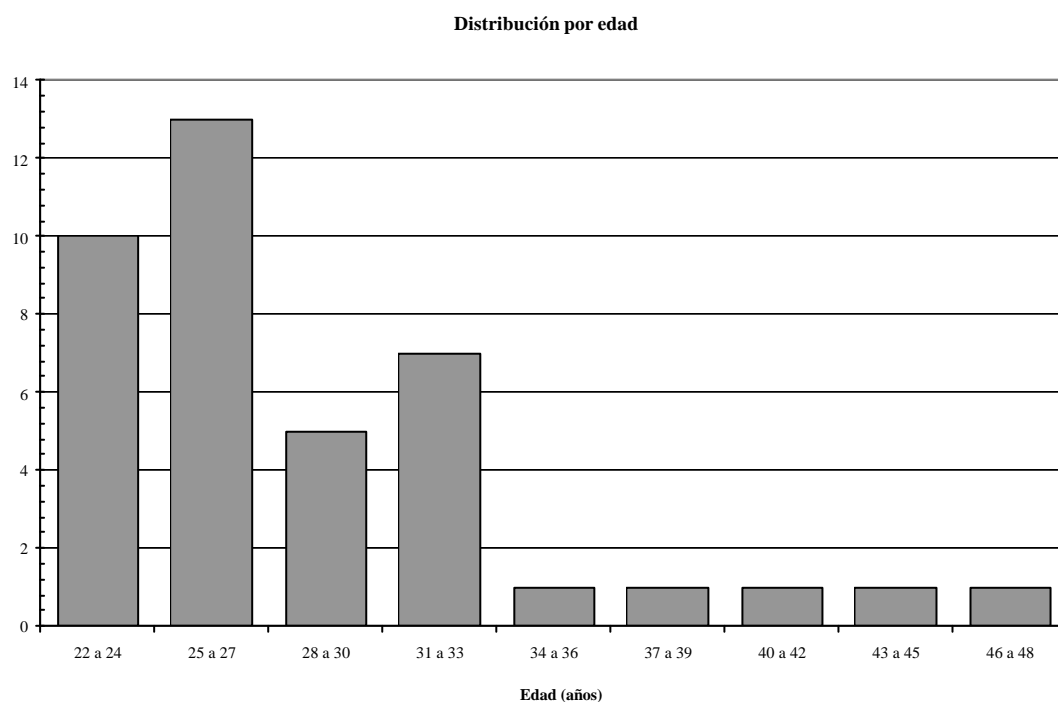


Gráfico N° 3. *Histograma de edad*

Se analizan también las proporciones correspondientes a cada sexo, esto puede visualizarse en el Gráfico N° 4, allí se percibe claramente la presencia de una cantidad mayor de mujeres; un 72% de la muestra está compuesta por mujeres mientras que el 28% restante corresponde a varones.

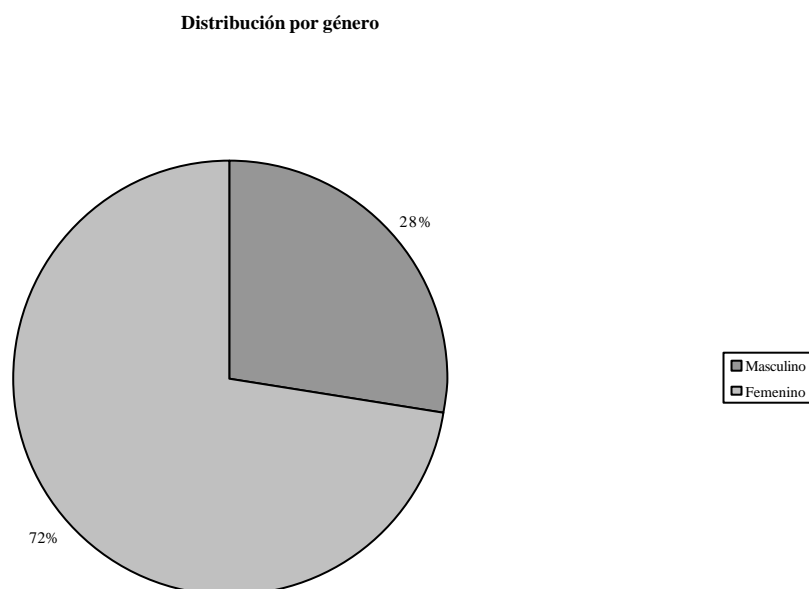


Gráfico N° 4. *Gráfico de distribución por género*

Distribución por edad y género

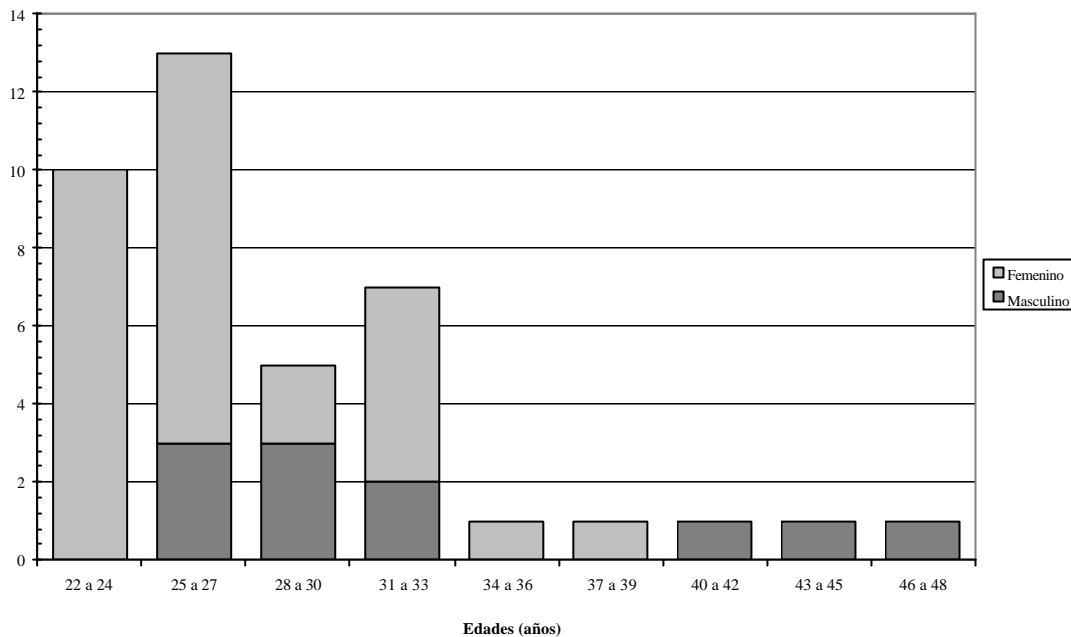


Gráfico N° 5. Distribución por edad y género

Cuando a los encuestados se les consultó si consideraban que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional les generaba estrés, el 85 % contestó de modo afirmativo, mientras que el 15% restante lo hizo de modo negativo.

Entre los que contestaron que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional les generaba estrés, el 79% fueron mujeres, y el 21% varones. La edad promedio de los que contestaron de modo afirmativo es de 29 años, con un desvío estándar de 6 años.

Entre los que contestaron que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional no les generaba estrés, el 67% fueron varones, y el 33% mujeres.

La edad promedio de los que contestaron de modo negativo es de 27 años, con un desvío estándar de 3 años.

Estos datos pueden observarse en el gráfico N° 6.

¿Considera que el paso de alumno a profesional genera estrés?

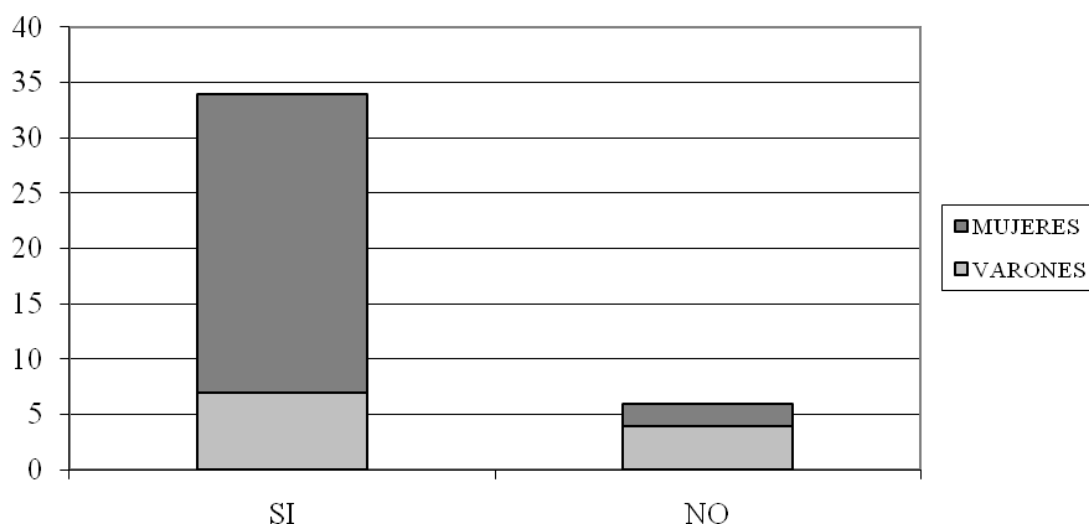


Gráfico N° 6. ¿Considera que el paso de alumno a profesional le genera estrés?

Una de las preguntas que se le realizó a los encuestados fue si consideraban que tenían estrés académico. El 100% respondió de modo afirmativo. Ahora bien, de esa pregunta se desprendía que dicho estrés podía ser positivo, en el sentido de impulsar las actividades, o negativo, en el sentido de inhibirlas. El 80% de los encuestados consideró que el estrés académico los impulsó a desarrollar sus actividades, y el 20% restante lo vivenció de un modo negativo, estorbando el buen desempeño de sus metas y objetivos.

La edad promedio de quienes contestaron de modo positivo es de 28 años, con un desvío estándar de 5 años.

La edad promedio de los que contestaron de forma negativa es de 32 años, con un desvío estándar de 7 años.

El gráfico N° 7, ilustra estos datos.

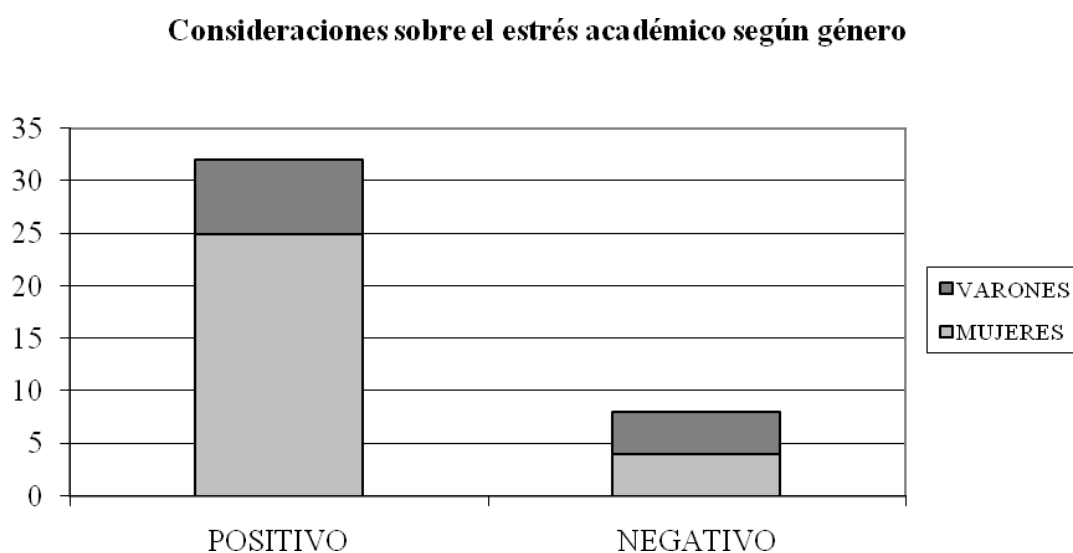


Gráfico N° 7. *Consideraciones sobre el estrés académico según género*

Entre los síntomas que los encuestados atribuyen al estrés académico, se destacan:

- El 70% dice presentar alteraciones en la ingesta de alimentos.

- Entre el 60% y 70% manifiesta padecer alteraciones del sueño, somatizaciones corporales, conflictos en las relaciones interpersonales y dificultades para realizar la tesis de grado.
- Entre el 40% y 50% manifiesta consumir psicofármacos, fumar excesivamente y alteraciones conductuales.
- Entre el 30% y 40% manifiesta padecer gastritis e irritabilidad excesiva.
- Entre el 20% y 30% manifiesta padecer ataques de angustia o pánico, diarrea, palpitaciones irregulares, salpullidos o erupciones cutáneas, deseo sexual inhibido, consumo de cafeína, problemas de concentración, preocupación excesiva y ausentismo de clases o consultas.
- Entre el 10% y 20% manifiesta padecer fatiga, llanto, cólicos, deseo sexual exacerbado, excesiva sudoración, consumo de alcohol, depresión, susceptibilidad, indecisión, escasa confianza en uno mismo, falta de entusiasmo, discusiones, aislamientos y olvidos frecuentes.
- Menos del 10% manifiesta padecer dolores, úlceras, presión alta, ronchas, migrañas, inquietud y desgano.

Entre los síntomas manifestados producto del estrés académico y los géneros, se pueden establecer las siguientes relaciones:

- El síntoma de padecer trastornos en la ingesta de alimentos se manifiesta en un 75% en mujeres y un 25% en varones.
- De aquellos que manifiestan padecer llantos, tan solo uno es varón, el resto son mujeres.

- Los trastornos gastrointestinales resultan presentarse más frecuentemente en mujeres (82%).
- Sólo las mujeres manifiestan padecer alteraciones en la presión sistólica.
- Sólo las mujeres manifiestan consumir alcohol.
- El 84% de los que manifiestan fumar excesivamente, son mujeres.
- El 80% que manifiesta presentar olvidos frecuentes, son varones.

Esta información se observa en la tabla N° 1.

Síntomas atribuidos al estrés académico						
70%	Entre 60% y 70%	Entre 40% y 50%	Entre 30% y 40%	Entre 20% y 30%	Entre 10% y 20%	Menos de 10%
Alteraciones en la ingesta de alimentos	Alteraciones del sueño	Consumo de psicofármacos	Gastritis	Ataque de angustia o pánico	Fatiga	Dolores
	Somatizaciones corporales	Fumar excesivamente	Irritabilidad excesiva	Diarrea	Llanto	Úlceras
	Conflictos en las relaciones interpersonales	Alteraciones conductuales		Palpitaciones irregulares	Cólicos	Presión alta
	Dificultades para realizar la tesis de grado			Salpullidos o erupciones cutáneas	Deseo sexual exacerbado	Ronchas
				Deseo sexual inhibido	Excesiva sudoración	Migrañas
				Consumo de cafeína	Consumo de alcohol	Inquietud
				Problemas de concentración	Depresión	Desgano
				Preocupación excesiva	Susceptibilidad	
				Ausentismo de clases o consultas	Indecisión	
					Escasa confianza en uno	

					Falta de entusiasmo	
					Discusiones	
					Aislamiento	
					Olvidos frecuentes	

Tabla N° 1. *Síntomas atribuidos al estrés académico*

Por otro lado, y relacionado con la pregunta anterior, el 95% de los encuestados manifiesta que el estrés académico afecta su estado emocional, mientras que el 5% no lo considera de tal modo. Estos datos se observan en el gráfico N° 8.

¿Afecta el estrés académico al estado emocional?

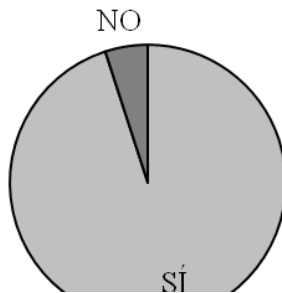


Gráfico N° 8. *¿Afecta el estrés académico el estado emocional?*

Cuando los encuestados fueron consultados sobre si el estrés académico afecta su salud física, el 87,5% considera que sí, mientras que el 12,5% cree que no le repercute. Los resultados se observan en el gráfico N° 9.

¿Afecta el estrés académico la salud física?

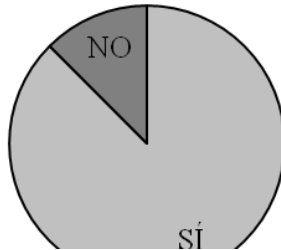


Gráfico N° 9. *¿Afecta el estrés académico la salud física?*

En relación a las relaciones interpersonales, el 67,5% de los encuestados manifiesta que el estrés académico les afecta, mientras que el 32,5% restante no lo vivencia de esa forma. Los datos se visualizan en el cuadro N° 10.

¿Afecta el estrés académico las relaciones interpersonales?

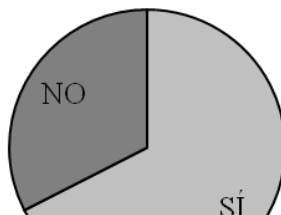


Gráfico N° 10. *¿Afecta el estrés académico las relaciones interpersonales?*

Sólo una persona de los encuestados, el 2,5% del total, considera que el estrés académico no le afecta ninguno de los tres aspectos, a saber, en el estado emocional, en la salud física y en sus relaciones interpersonales.

En cuanto a las estrategias para contrarrestar el estrés académico, el 77,5% de los encuestados manifiesta valerse de alguna, mientras que el 22,5% no.

Los resultados se exponen en el gráfico N° 11.

¿Utiliza estrategias para contrarrestar el estrés académico?

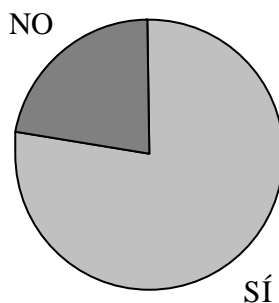


Gráfico N° 11. *¿Utiliza estrategias para contrarrestar el estrés académico?*

Entre las estrategias mencionadas, se destacan realizar actividad física, utilizar técnicas de relajación y realizar terapia psicológica.

- 16 % de los que utilizan estrategias para contrarrestar el estrés lo hacen a través de actividad física, técnicas de relajación y terapia psicológica.
- 19 % de los que utilizan estrategias para contrarrestar el estrés lo hacen solamente a través de actividad física y terapia psicológica.
- 3 % de los que utilizan estrategias para contrarrestar el estrés lo hacen solamente a través de técnicas de relajación.
- 52 % de los que utilizan estrategias para contrarrestar el estrés lo hacen solamente a través de terapia psicológica.
- 10 % de los que utilizan estrategias para contrarrestar el estrés lo hacen solamente a través de actividad física.

Ante la consulta sobre si se reconoce al estrés académico como un proceso relacionado con la emoción que se experimenta por egresar de una carrera universitaria, el 95% contestó afirmativamente y 5% restante contestó negativamente.

Estos datos se observan en el gráfico N° 12.

¿Reconoce al estrés académico como un proceso relacionado con la emoción por egresar de una carrera universitaria?

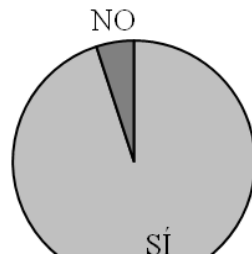


Gráfico N° 12. *¿Reconoce al estrés académico como un proceso relacionado con la emoción por egresar de una carrera universitaria?*

Entre las emociones que los encuestados atribuyen al estrés académico, se destaca:

- Entre el 70 y 80% de los encuestados manifiesta sentir orgullo.
- Entre el 60 y 70% de los encuestados manifiesta sentir alegría y felicidad.
- Entre el 50 y 60% de los encuestados manifiesta sentir angustia, ansiedad y esperanza.
- Entre el 40 y 50% de los encuestados manifiesta sentir amor.
- Entre el 30 y 40% de los encuestados manifiesta sentir miedo y temor.
- Entre el 20 y 30% de los encuestados manifiesta sentir culpa, alivio y gratitud.
- Entre el 10 y 20% de los encuestados manifiesta sentir ira, vergüenza, envidia y tristeza.

- Menos del 10% de los encuestados manifiesta sentir celos.

Estos datos se pueden visualizar en la tabla N° 2

Emociones atribuidas al estrés académico							
Entre 70 y 80%	Entre 60 y 70%	Entre 50 y 60%	Entre 40 y 50%	Entre 30 y 40%	Entre 20 y 30%	Entre 10 y 20%	Menos de 10%
Orgullo	Alegría	Angustia	Amor	Miedo	Culpa	Ira	Celos
	Felicidad	Ansiedad		Temor	Alivio	Vergüenza	
		Esperanza			Gratitud	Envidia	
						Tristeza	

Tabla N° 2: Emociones atribuidas al estrés académico

5.2 Análisis empírico

La presente investigación aborda una temática que afecta al sujeto. Se considera que éste es un ser indivisible, compuesto por aspectos psicológicos, biológicos, sociales, históricos y culturales. Por esa razón, la utilización del concepto “sujeto” no es azarosa. Sujeto a lo psicológico, sujeto a lo biológico, sujeto a lo social, sujeto a la historia, sujeto a lo cultural. Ninguno de estos aspectos debe desestimarse, ni considerar que alguno de ellos tiene preeminencia sobre otros. No tenerlos en cuenta sería caer en un reduccionismo que lejos está de ser la meta de este trabajo.

No obstante, la tendencia suele ser la disociación. Esta disociación nos ha acompañado a lo largo de la historia al punto que se ha inmiscuido en el sentido común.

Aristóteles consideraba que los seres animados poseían un alma que los animaba, que les daba vida.

Descartes rechaza esta concepción. Admitir que en los hombres había ánima (alma) que los animaba, era algo inalcanzable para la lupa del anatomista. Este cuerpo incognoscible y misterioso no podía ser el fundamento de una medicina científica. El cuerpo es una máquina de carne y huesos. El hombre está compuesto por dos sustancias, cuerpo y alma. El alma tiene su propia naturaleza y legalidad.

El cuerpo se libera así del alma y se presenta ante el médico como un objeto claro y distinto, el mismo del que se ocupa el veterinario. El alma se libera del cuerpo y se convierte en tema de psicología, no como ciencia natural sino como ciencia del espíritu.

En consecuencia, no nos encontramos con hombres sino con almas incorpóreas y cuerpos desalmados.

Esta es la herencia dualista.

La tendencia reduccionista se ha observado en vastos campos de la salud. En medicina, en psicología...

“El todo es más que la suma de las partes” planteará la psicología de la gestalt en oposición a la psicología estructuralista. Este concepto también se encuentra plasmado en la psicología sistémica.

En todo sistema, el cambio de una de sus partes produce una modificación en todas las demás, dando lugar a otro sistema con una nueva configuración.

Según publica Moscoso (1998), en el siglo XIX Claude Bernard consideraba que lo característico del estrés eran los “estímulos estresores”. Durante el siglo XX Walter Cannon, afirmaba que lo importante era la “respuesta fisiológica” y “conductual” característica.

Normalmente la idea del estrés como respuesta adaptativa de la persona a su entorno suele ser asociada a la figura de un cavernícola corriendo para salvarse de un tigre diente de sable; esta idea, aún presente en algunos textos, conduce a reconocer al estresor como *entidad objetiva* que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que regularmente se presenta como una amenaza a la integridad vital, sin embargo, las características de las sociedades modernas hacen cada vez más improbable que el hombre común se enfrente de manera regular a este tipo de situaciones, tornándose la mayoría de las veces en situaciones excepcionales.

Este tipo de estresores son denominados por algunos autores como estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001), tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto y su repercusión hacia la persona es siempre negativa. Su calidad de estresor está asociada al grado de impredecibilidad e incontrolabilidad que poseen (Amigo, 2000).

Existe otro tipo de estresores, que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores. Este segundo tipo de estresores (hassles) son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001) y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra.

La mayoría de los estresores del estrés académico son menores (hassles), ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva (appraisal) que realiza la persona, por lo que una misma situación puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos. Esta situación permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico.

No obstante, se puede deducir que el estrés académico es considerado como un estresor con entidad objetiva por los encuestados.

Una de las preguntas realizadas en la encuesta de investigación fue la identificación de los síntomas atribuidos al estrés académico. Esos síntomas podían dividirse a grandes rasgos en físicos, psíquicos y conductuales.

Los encuestados consideraron al estímulo estresor –estrés académico– como “responsable” de ciertos síntomas, sin tener en cuenta los aspectos psíquicos de la propia personalidad ni el contexto en el cual se presenta.

La misma tendencia se encuentra en que el 95% de los encuestados considera que el estrés académico ha afectado su estado emocional, el 87,5% a su salud física y el 67,5% a sus relaciones interpersonales. Ver gráficos N° 8, N° 9 y N° 10.

Hoy en día se tienen en cuenta a la hora de hablar de estrés no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, las características de nuestro

ambiente social y determinados valores personales (evaluación, autoconcepto, atribución, afrontamiento...) que en distinta medida, actúan en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar. Dentro de esta línea se halla la teoría transaccional del estrés de Lazarus.

El modelo transaccional (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986) afirma que el estrés se centra básicamente en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a una situación estresante que es el resultado de las transacciones entre la persona y el entorno. Estas transacciones dependen del impacto del estresor ambiental, impacto que es mediatizado en primer lugar por las evaluaciones que hace la persona del estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés.

Cuando una persona se enfrenta a una situación potencialmente estresante, en primer lugar realiza una *evaluación primaria*, es decir, un juicio acerca del significado de la situación para calificarla de estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En el caso de considerarla como estresora (una amenaza, un desafío, un daño o una pérdida) una *evaluación secundaria* determinará los posibles recursos y opciones de que dispone la persona para hacer frente a la situación.

Los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de *estrategias de afrontamiento*.

Cuando se les consulta a los encuestados si consideran que tienen estrés académico, el 100% se manifiesta de forma afirmativa.

Ahora bien, se debe analizar cómo fue interpretado dicho estrés y analizado. Es decir, evaluado. A la hora de realizar la *evaluación primaria*, el 80% de los encuestados consideró al estrés académico en un sentido positivo, o sea, que los impulsaba a continuar con sus actividades. Lo

que implica que ese 80% contaba con los recursos para contrarrestar lo que el estrés académico acarrea e implicaba para ellos. No obstante, hubo un 20% que luego de realizar la *evaluación primaria* consideró que el estrés académico los afectaba desde un punto de vista negativo, en el sentido de inhibir sus actividades. A ese 20% la situación los desbordó, ya que a su entender no contaban con los recursos suficientes como para enfrentarlo. Aquí observamos de forma muy clara como el estrés académico es puramente psicológico.

Estos datos son condescendientes con los referidos a las estrategias de afrontamiento, ya que el 77,5% de los encuestados manifestó que contaba con ellas. Ver gráfico N° 11.

Entre las estrategias mencionadas, se destacan realizar actividad física, utilizar técnicas de relajación y realizar terapia psicológica.

La activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los de procesos de valoración. Éstos siempre preceden y elicitan a la emoción. El sistema de valoración se convierte en un procesamiento de la información que va a predecir, y a elicitar, qué respuestas emocionales específicas van a conseguir una mayor capacidad adaptativa ante determinada situación. Por lo que estrés y emoción son dos procesos interdependientes y relacionados. No se puede considerar uno sin el otro.

Al ser consultados los encuestados sobre el reconocimiento del estrés académico como un proceso relacionado con la emoción que se experimenta por egresar de una carrera universitaria, el 95% contestó afirmativamente.

Entre las emociones que los encuestados atribuyen al estrés académico, los porcentajes más elevados se hallan en emociones positivas, como alegría (63%), felicidad (68%) y orgullo (76%). Estos datos ilustran el hecho de que el estrés académico que manifiestan es positivo, en

concordancia con la pregunta que hacía referencia al porcentaje de estrés académico positivo (80%).

Entre los porcentajes medios se encuentran la angustia (50%), el miedo (39%), la ansiedad (53%), el temor (39%), la esperanza (50%), el amor (45%). Estas emociones podemos atribuir las al momento de incertidumbre, de transición, de fluctuación, atravesado por los cambios inherentes a la finalización de una etapa académica.

Entre los porcentajes bajos se encuentran la ira (18%), vergüenza (13%), envidia (11%), celos (8%), culpa (26%), alivio (26%), tristeza (13%) y gratitud (24%). La mayoría de estos porcentajes se asocian con emociones negativas. No obstante son menores, aunque no por eso intrascendente. Una hipótesis que se puede ensayar es el hecho de que se asocie al porcentaje de estrés académico negativo (20%), inhibiendo las actividades a desarrollar. Ver tabla N° 2.

Entonces:

- 1) El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas.
- 2) Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona.
- 3) En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.
- 4) Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.
- 5) El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación.

6) El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.

Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

La situación estresante (desequilibrio sistémico) se va a manifestar en la persona por medio de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como: físicos, psicológicos y comportamentales.

El 87,5% de los encuestados consideró que el estrés académico afectaba su salud física. Entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de las somatizaciones corporales (62,5%), fatiga (17,5%), excesiva sudoración (15%), dolores (7,5%), úlceras (7,5%), cólicos (12,5%), diarrea (27,5%), gastritis (35%), presión alta (5%), palpitaciones irregulares (20%), ronchas (5%), salpullidos o erupciones cutáneas (20%), migrañas (7,5%), etc.

Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognitivas o emocionales de la persona. El 95% de los encuestados manifestó que el estrés académico afectaba su estado emocional. Estas manifestaciones se observan en el caso de la inquietud (7,5%), los problemas de concentración (25%), la depresión (15%), susceptibilidad (12,5%), irritabilidad excesiva (35%), indecisión (12,5%), escasa confianza en uno mismo (17,5%), falta de entusiasmo (10%), preocupación excesiva (25%), ataque de angustia o pánico (22,5%), llantos

(15%), alteraciones en el sueño (67,5%), deseo sexual inhibido (22,5%), deseo sexual exacerbado (12,5%), etc.

Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de las alteraciones conductuales (42,5%), de discusiones (10%), el aislamiento de los demás (15%), el ausentismo de las clases o consultas (20%), el aumento o la reducción del consumo de alimentos (70%), fumar excesivamente (47,5%), olvidos frecuentes (12,5%), desgano (7,5%), consumo de alcohol (15%), consumo de psicofármacos (40%), consumo de cafeína (20%), conflicto en las relaciones interpersonales (67,5%), dificultades para realizar la tesis de grado (65%), etc. Ver tabla N° 1.

Cuando a los encuestados se les consultó si consideraban que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional les generaba estrés, el 85% contestó de modo afirmativo, mientras que el 15% restante lo hizo de modo negativo. Ver gráfico N° 6. Estos datos pueden interpretarse de varias maneras.

En primer lugar, en el marco teórico se ha referenciado que cualquier cambio que se produzca, ya sea a nivel físico, social, psicológico, genera estrés. Simplemente por el hecho de mantener el equilibrio, la homeostasis del organismo, se debe generar estrés para reestablecer dicho equilibrio. La confusión suele sobrevenir si el estrés es positivo o negativo, si el estrés genera malestar o no, si el estrés manifiesta síntomas o no, si el estrés genera enfermedades o no.

Por lo tanto, lo que se puede inferir de esta pregunta, es que el 85% de los encuestados ha percibido las manifestaciones del estrés, mientras que el 15% restante no.

Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes universitarios padecen de estrés negativo. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación y las formas de afrontar las mismas.

Cabe destacar que, tanto en el momento en que el estudiante ingresa a la universidad, como en el momento en que egresa, se rompe el orden que presentaba su vida anterior. Se establecen nuevas relaciones en el ámbito universitario, se producen cambios en el ambiente físico, cambios en las relaciones anteriores, cambios en su interior. Todo esto generara un desorden y posteriormente un nuevo orden.

Hemos dejado para el final una inquietud que ha surgido. En la encuesta se realiza la siguiente pregunta: ¿Considera que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional le genera estrés? El 85 % manifiesta que si y el 15% que no.

Pero luego se realiza la pregunta: ¿Considera que tiene de estrés académico? Manifestándose el 100% de forma afirmativa.

El dato llamativo es que 6 de los encuestados que contestaron *no* a la pregunta 3 -si consideraban que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional les generaba estrés-, manifiestan tener estrés académico. Una hipótesis posible es que la causa del estrés académico no esté directamente relacionada con la situación de convertirse de alumno a profesional.

En el estado de arte se citaron indicadores posibles de estrés académicos.

En la investigación realizada por Arturo Barraza Macías se citan a algunos estresores posibles de estrés académico.

Por un lado, plantea estresores generales, como pueden ser acontecimientos vitales: separación de la pareja, enfermedad del individuo o de un familiar cercano, muerte de un ser querido. Y entre los estresores académicos cita:

- Falta de tiempo o tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas.

- Sobrecarga académica, de estudio, de tareas.
- Realización de un examen.
- Exposición de trabajos en clase.
- Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura.
- Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones académicas.
- La tarea de estudio.
- El trabajo que solicitan los profesores.
- Intervención en el aula.
- Mantener un buen rendimiento o promedio académico.
- La evaluación de los profesores.

Este dato llamativo deja abierta la puerta para realizar una nueva investigación.

Capítulo 6

Resultados y Conclusiones

6.1. Resultados

El objetivo general planteado en la presente investigación fue analizar si los egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana podían llegar a reconocer, frente al hecho de estar finalizando la carrera universitaria, el estrés como un proceso en relación a las emociones. Los datos recabados fueron contundentes: el 95% contestó afirmativamente.

Uno de los objetivos específicos trazado fue determinar si el estrés por el cual estaban atravesando los egresantes podían ser causantes de implicaciones en la salud, entendiendo por salud un "... estado de completo bienestar físico, psíquico y social, y no solo ausencia de enfermedad" (OMS).

El 87,5% de los encuestados consideró que el estrés académico afectaba su salud física.

El 95% de los encuestados manifestó que el estrés académico afectaba su estado emocional.

Otro de los objetivos específicos fue describir las sintomatologías que emergen en los egresantes al finalizar la carrera de grado y comenzar una nueva etapa.

Entre los indicadores físicos se encuentran las somatizaciones corporales (62,5%), fatiga (17,5%), excesiva sudoración (15%), dolores (7,5%), úlceras (7,5%), cólicos (12,5%), diarrea (27,5%), gastritis (35%), presión alta (5%), palpitaciones irregulares (20%), ronchas (5%), salpullidos o erupciones cutáneas (20%) y migrañas (7,5%).

Entre los indicadores psicológicos se observan el caso de la inquietud (7,5%), los problemas de concentración (25%), la depresión (15%), susceptibilidad (12,5%), irritabilidad excesiva (35%), indecisión (12,5%), escasa confianza en uno mismo (17,5%), falta de entusiasmo (10%),

preocupación excesiva (25%), ataque de angustia o pánico (22,5%), llantos (15%), alteraciones en el sueño (67,5%), deseo sexual inhibido (22,5%) y deseo sexual exacerbado (12,5%).

Entre los indicadores comportamentales se manifiestan alteraciones conductuales (42,5%), discusiones (10%), aislamiento de los demás (15%), ausentismo de las clases o consultas (20%), aumento o la reducción del consumo de alimentos (70%), fumar excesivamente (47,5%), olvidos frecuentes (12,5%), desgano (7,5%), consumo de alcohol (15%), consumo de psicofármacos (40%), consumo de cafeína (20%), conflicto en las relaciones interpersonales (67,5%) y dificultades para realizar la tesis de grado (65%).

A efectos operativos se ha segmentado los síntomas que el sujeto padece en relación al estrés académico en indicadores físicos, psicológicos y comportamentales. Este hecho no implica que se considere al sujeto disociado en esos tres aspectos. Son sólo indicadores. Como se ha mencionado anteriormente, se considera que éste es un ser indivisible, compuesto por aspectos psicológicos, biológicos, sociales, históricos y culturales. Ninguno de éstos debe desestimarse, ni considerar que alguno de ellos tiene preeminencia sobre otros y todos forman parte y constituyen al sujeto.

El último objetivo específico planteado fue evaluar en los egresantes la interdependencia entre el estrés y la emoción.

El 95% contestó afirmativamente ante la consulta sobre si reconocían al estrés académico como un proceso relacionado con la emoción que se experimenta por egresar de una carrera universitaria.

Los datos recogidos a lo largo del trabajo de campo avalan la hipótesis planteada al inicio de la presente investigación. La hipótesis planteada fue:

Los alumnos egresantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana reconocen el estrés como interdependiente de las emociones que están viviendo en relación a las circunstancias de estar finalizando la carrera universitaria.

Para concluir, se puede decir que a través del análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y de una larga investigación de bibliografía y documentación pertinente, la hipótesis formulada fue ratificada.

6.2 Conclusión

Es indudable que todos los sujetos poseen estrés. Generalmente se asocia el término con algo negativo. Sin embargo, es necesario para vivir, para adaptarse a las nuevas circunstancias que se van transitando a lo largo de la vida. Pero si el estrés sobreenido, necesario y normal, se vivencia de forma negativa, en el sentido de inhibir y paralizar al sujeto para desarrollar sus tareas y objetivos, se está en presencia de un estrés de carácter patológico. Ese tipo de estrés es el que popularmente se asocia al término "estrés" genéricamente. O sea, estrés sería sinónimo de estrés negativo. Y como se pudo observar a lo largo de la investigación, es un reduccionismo.

Se puede decir a modo de conclusión, que siempre se tiene estrés. Éste puede ser positivo, en el sentido de ayudar al sujeto a adaptarse a los cambios por los que transita de la mejor manera, o puede ser negativo, inhibiéndolo. Si el sujeto no puede sortear esa dificultad, se convertirá en algo patológico, con las consecuentes implicancias en la salud.

La explicación sobre el origen y desarrollo del estrés no se encuentra en las características de la persona o del entorno en que se desenvuelve ella, sino en el ajuste que se da entre las características de ambos, lo que conduce a concluir que no hay entornos estresantes por sí mismos, ni personas, en sí mismas, más vulnerables al estrés que otras, sino que todo depende de cómo interactúen las características de las personas con las características del entorno.

Estas transacciones dependen del impacto del estresor ambiental, impacto que es mediatizado en primer lugar por las evaluaciones que hace la persona del estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés.

Los resultados de esta evaluación predispondrán al desarrollo de estrategias de afrontamiento.

Los cambios en la valoración del estresor por parte del sujeto van a traer consigo la posibilidad de inducir cambios que pueden ser clínicamente significativos, de manera que cuando en el curso de una intervención terapéutica se inducen cambios sobre la valoración que se hace de una situación, la respuesta emocional que se da ante esa situación también se verá alterada.

Bibliografía

- Sabino, Carlos: “El Proceso de la Investigación”. Editorial: Lumen- Humanitas. Buenos Aires. 1991.
- Hernández Sampieri, et al: “Metodología de la Investigación”. 4a. ed. Editorial: McGraw Hill Interamericana. México. 1996
- Messing, C.: “Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en jóvenes”. Editorial: Noveduc. 2007.
- Mires, F.: “La revolución que nadie soñó, o, la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política, la revolución paradigmática”. Editorial: Nueva Sociedad. 1996.
- Selye, H.: “Stress without distress”. Filadelfia: J. B. Lippincott Co. 1974.
- Selye, H.: “Un síndrome producido por diversos agentes nocivo”, Nature, Macmillan revistas Ltd. 1936.
- Acosta J., Ma.: “El estrés: ¿Amigo o enemigo?” Valencia: Bérnia, D.L. 2002.
- Sandi C, Calés (eds.): “Estrés: Consecuencias psicológicas, fisiológicas y clínicas”. Madrid. Editorial: Sanz y Torres, 2000.
- Labrador Encinas, Francisco Javier; Crespo López, María: “Estrés”. Editorial: Síntesis, S.A. 2003.
- Karasek, R. A.: “El modelo de demandas/control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos”. En J. M. Stellman (Dir.), Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001.
- Theorell, T. & Karasek, R. A.: “Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research”. Journal of Occupational Health Psychology. 1996.

- Cohen, F. & Lazarus, R. S.: “Coping with the stresses of illness”. In G. C. Stone, F. Cohen & N. E. Adler (Eds.), *Health Psychology: A handbook*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S.: “Estrés y procesos cognitivos”. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- Lazarus, Richard: *Estrés y Emoción. Manejo e Implicaciones en nuestra salud*. Editorial. Desclée de Brouwer. Biblioteca de Psicología. España. 2000
- Lazarus, R.S.: “Emotion and adaptation”. New York: Oxford University Press. 1991.
- Lazarus, R.S.: “Psychological stress and the coping process”. Nueva York. Editorial:Ms Graw-Hill, 1996
- Lazarus, R.S.: “From Psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks”. En *Annual Reviews of psychology*, Palo Alto, California, Annual Reviews. 1993.
- Solís, M. C. y Vidal, M. A.: “Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes”. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7, 1, 2006.
- Frydenberg, E. y Lewis, R.: “Escala de Afrontamiento para Adolescentes”. Madrid: TEA, Adaptación española. Manual, 1997.
- Cruz Marín Carlos y Luis Vargas Fernández: “Estrés, entenderlo es manejarlo”. México. Editorial: Alfa Omega, 2001.
- Amigo Vázquez Isaac: “El precio biológico de la civilización”. Madrid, España. Editorial: Celeste Ediciones S.A., 2000.
- Rossi, Roberto: “Para superar el estrés”. Barcelona, España. Editorial De Cecchi, 2001.

- Holroyd K.A. Y Lazarus, R.S. “Stress, coping and somatic adaptation”, en L. Goldberg y S. Breznitz (Eds.), Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect., New York, USA, Free Press, 1982.
- Vogel, W.H.: “Coping, stress, stressors and health consequences”, en Neuropsychobiology, No. 13, 1985.
- Frijda, N.H.: “The emotions”. Cambridge. Editorial: Cambridge University Press, 1986.
- Scherer, K.R. “Appraisal theory”. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), Handbook of Cognition and Emotion. Chichester: John Wiley & Sons, 1999.
- Ekman, P., Levenson, R.W., y Friesen, W.V.: “Autonomic nervous activitydistinguishes among emotions”. Science, 1983.
- Roseman, I.J. y Smith, C.A.: “Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies”. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), “Appraisal processes inemotion: Theory, methods, research”. New York: Oxford University Press, 2001.
- Tomkins, Silvan S., y Carroll E. Izard.: “Afecto, cognición, y personalidad: Estudios empíricos”. Nueva York. Editorial: Springer, 1965.
- Reheiser, E.C.: “The interactions of state anxiety and trait anxiety: As evoked by stressful episodic imagery”. Unpublished Honors Thesis. University of South Florida, Tampa, 1991.
- Spielberger, C.D., Moscoso, M.S.: “La Expresión de Cólera y Hostilidad y sus Consecuencias en el Sistema Cardiovascular”. Revista de Psicología Contemporánea, México, D.F. 1995.
- **Moscoso, M.S.:** “La Psicología de la Salud: Un Enfoque Multidisciplinario Acerca del Estrés y Cambio Conductual”. Revista de Psicología. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. 1994.

- **Moscoso, M.S.:** “Estrés, Salud y Emociones: Estudio de la Ansiedad, Cólera y Hostilidad/Stress, Health and Emotions”. Revista de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. 1998.
- **Moscoso, M.S.:** “Hacia un análisis cognitivo del cambio conductual: El comportamiento social proactivo”. Revista de Psicología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. 1996.
- Barraza Macías, A. “El campo de estudio del estrés: del programa de investigación estímulo-respuesta al programa de investigación persona-entorno”, Revista internacional de psicología, N° 2 Vol. 8. 2007.
En:http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S179447242008000200012&script=sci_artt_ext [Consulta: 19 de noviembre 2009]
- Barraza, A. Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Revista electrónica de psicología, 9, 2006.
En:<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
[Consulta: 19 de noviembre 2009]
- <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-274-2-conceptualizaciones-del-cambio-como-concepto-y-categoria.html>. [Consulta: 21 de agosto septiembre 2010]
- <http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/1196/1/8cof445440.pdf>
[Consulta: 05 de diciembre 2010]
- Revista psicología educativa / psicopedagogía. Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. En:
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-167-2-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-del-estres-academico.html> [Consulta: 12 de diciembre 2010]

- <http://www.counselingred.com.ar/teoriagralsistemas.htm> [Consulta: 05 de diciembre 2010]
- Primer congreso Virtual de Cardiología. "Estrés y enfermedad cardiovascular". <http://www.altillo.com/medicina/cardiologia/index.asp> [Consulta: 05 de diciembre 2010]
- "Las Bases Medicas Del Estrés, Depresión, Angustia, Insomnio y Drogadicción"
- Dr. Steven L. Burns, 1989. En: <http://www.teachhealth.com/spanish.html> [Consulta: 19 de noviembre 2009]
- Educación superior. Revista virtual. <http://www.udelas.ac.pa/vol2/articulo17.htm> [Consulta: 10 de diciembre 2010]
- http://www.psicolink.com/nota_qstress.asp [Consulta: 06 de diciembre 2010]
- <http://reme.uji.es/articulos/numero22/revisio/texto.html> [Consulta: 12 de diciembre 2010]
- <http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/elcerebroemocional.htm> [Consulta: 05 de diciembre 2010]
- <http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/elestallidoemocional.htm> [Consulta: 05 de diciembre 2010]
- <http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/lasemocionesysecundarios.htm> [Consulta: 05 de diciembre 2010]
- http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1998_n3_/estres_salud.htm#ddre [Consulta: 05 de noviembre 2010]
- <http://ucha.blogia.com/2007/022804-richard-stanley-lazarus.php> [Consulta: 17 de diciembre 2010]
- <http://psicologia.laguia2000.com/psicologia-social/psicologia-sistemica> [Consulta: 12 de septiembre 2010]

- http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf. [Consulta: 17 de abril 2010]
- <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf/232-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.pdf> [Consulta: 22 de octubre 2010]
- http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf [Consulta: 22 de diciembre 2010]
- <http://www.vaneduc.edu.ar/uai/institucional/uai-info-inst.htm>. [Consulta: 19 de noviembre 2009]

Anexo



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Entrevista anónima

1. Edad.....
2. Sexo.....
3. ¿Considera que el período de transición de dejar de ser alumno para pasar a ser profesional le genera estrés?

Si.... No.....

4. ¿Considera que tiene estrés académico?

Si..... No.....

En caso negativo, avance a la pregunta 5

- 4.1. ¿Considera que el estrés académico que tienes es:

- Positivo, en el sentido que impulsa sus actividades? ...
- Negativo, en el sentido que inhibe sus actividades?

- 4.2. En caso afirmativo, marque con una X si padeció algunos de los siguientes síntomas relacionados con el estrés académico:

1- Fatiga

2- Ataque de angustia o pánico

3- Dolores

4- Llanto

5- Alteraciones en el sueño

6- Úlceras

- 7- Cólicos
- 8- Diarrea
- 9- Gastritis
- 10- Presión alta
- 11- Palpitaciones irregulares....
- 12- Ronchas
- 13- Salpullidos o erupciones cutáneas
- 14- Temblores musculares
- 15- Migrañas
- 16- Deseo sexual inhibido
- 17- Deseo sexual exacerbado
- 18- Excesiva sudoración
 - 19- Consumo de alcohol....
 - 20- Consumo de psicofármacos.....
 - 21- Consumo de cafeína
- 22- Inquietud
- 23- Problemas de concentración
- 24- Depresión
- 25- Susceptibilidad
- 26- Irritabilidad excesiva
- 27- Indecisión
- 28- Escasa confianza en uno mismo
- 29- Falta de entusiasmo
- 30- Preocupación excesiva

- 31- Discutir
- 32- Aislamiento de los demás
- 33- Ausentismo de clases o consultas
- 34- Aumento o reducción del consumo de alimentos
- 35- Fumar excesivamente
- 36- Desgano
- 37- Olvidos frecuentes
- 38- Somatizaciones corporales.....
- 39- Alteraciones conductuales....
- 40- Conflictos en las relaciones interpersonales....
- 41- Dificultades para realizar la tesis de grado
- 42- Otros....
- 43- Ninguna de las anteriores.....

4.3 ¿Considera que el estrés académico afecta:

- su estado emocional? Si..... No.....
- su salud física? Si.... No.....
- sus relaciones interpersonales? Si.....No.....
- ninguno de los anteriores? Si No

4.4 ¿Cuenta con estrategias para contrarrestar el estrés académico?

Si.....No.....

En caso afirmativo, marque con una X si utilizó alguna vez, alguna de las siguientes estrategias para mitigar el estrés académico:

- Realización de actividad física
- Utilización de técnicas de relajación
- Realización de terapia psicológica
- Otros

5. ¿Puede reconocer el estrés académico como un proceso relacionado con la emoción que está experimentando por egresar de una carrera universitaria?

Si..... No.....

5.1. En caso afirmativo, marque con una X si ha experimentado alguna de las siguientes emociones relacionadas con el estrés académico:

1- Alegría

2- Angustia

3- Ira

4- Miedo

5- Vergüenza

6- Envidia

7- Celos

8- Ansiedad

9- Temor

10- Culpa

11- Alivio ...

12- Esperanza

13- Tristeza

14- Felicidad

15- Orgullo

16- Amor

17- Gritud

18- Compasión