



*UNIVERSIDAD ABIERTA INTEROAMERICANA*

*FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS*

*TESIS DE GRADO*

*TITULO A OBTENER: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA*

*Titulo de la tesina:*

*“Factores resilientes y tipos de afrontamiento del estrés:  
Una mirada en el desarrollo de la carrera universitaria”*

*Director de tesis:* *Dr. Andrés F. López Pell*

*Codirector de tesis:* *Lic. Juan Manuel Rondón*

*Tesista:* *Nadia Silka*

*Nº Legajo:* *1853*

*Fecha:*

## INDICE

<b>CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN GENERAL.....</b>	<b>4</b>
1.1. Resumen	4
1.2. Introducción	5
<b>CAPITULO 2: ESTRÉS Y SUS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO.....</b>	<b>7</b>
2. 1. Diversas concepciones del estrés.	7
2.2. Sintomatología del estrés	9
2.3. Estrés y Ansiedad	11
2.4. El estrés y su relación con los cambios	12
2.5. Estrés en estudiantes universitarios	14
2.6. Estilos de Afrontamiento	17
2.7. Rasgos de personalidad: vulnerabilidad ante el Estrés .....	21
<b>CAPITULO 3: RESILIENCIA Y ENFOQUE SALUTOGÉNICO.....</b>	<b>24</b>
3.1. Bienestar y Felicidad	26
3.2. Optimismo	30
3.3. Creatividad	33
3.4. Humor	36
3.5. Resiliencia	39
3.5.1. Rasgos de la personalidad Resiliente y Modelos de Salud .....	45
<b>CAPITULO 4: INVESTIGACIÓN</b>	<b>49</b>
4.1 Objetivos	49
4.2 Hipótesis	50
4.2.1 Predicciones	50
4.3. Procedimiento	50
4.4. Metodología	50
4.4.1. Participantes	51
4.4.2 Instrumentos	52
4.5 Análisis de datos	53
4.5.1 Estadísticos de la variable Edad	54
4.5.2 Estadísticos de la variable Sexo.	55
4.5.3 Estadísticos de la variable Nivel Socioeconómico. ....	56
4.5.4 Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento -CAE- .....	58
4.5.5. Comparaciones de los grupos mediante el Cuestionario CAE.....	59
4.5.6. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Resiliencia -CRE-U- .....	62
4.5.7. Comparaciones de los grupos mediante el Cuestionario CRE-U .....	62

<b>CAPITULO 5: CONCLUSIONES</b>	<b>65</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>80</b>

## CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN GENERAL

### 1.1. Resumen

En esta tesis de grado se investigó sobre el estrés que atraviesa el estudiante universitario y los estilos de afrontamiento que dispone. Estos recursos podrían ser de suma importancia para que superen las dificultades utilizando sus mejores herramientas. Es aquí donde la resiliencia hace su aparición como la capacidad de superar los obstáculos. El trabajo explora la relación del estrés y los factores resilientes que poseen los alumnos al inicio y finalización de su carrera. Se utilizó metodología cuantitativa y el estudio obtuvo lugar en la Universidad Abierta Interoamericana sede Ituzaingó y Almagro, donde 76 alumnos de Psicología respondieron dos cuestionarios: CRE-U (cuestionario de resiliencia para estudiantes) y CAE (Cuestionario de estilos de afrontamiento). Los resultados obtenidos indican que se presentarían los mismos factores resilientes al inicio y al final de su carrera universitaria, pero con la única variante que el estilo de afrontamiento “Autofocalización negativa” es más significativo en los alumnos de más avanzados.

#### **Abstract:**

In this research I proposed to understand the stress on university student and the styles of coping that they have. The resources of the student are of extreme importance since it must pass before the difficulties using his better tools. It is here where the resilience does appear like the capacity to overcome the obstacles. The work reflects the relation of stress and resilience factors that own the students at the beginning and finalizing their career. The methodology is quantitative and the study became in the Universidad Abierta Interoamericana soother in Ituzaingó and Almagro, where 76 students of Psychology responded two questionnaires the CRE-U (Questionnaire of resilience for students) and CAE (Stress Questionnaire). The results indicate that the students own the same resilience factors at the beginning and at the end of its university career, except “the negative focusing”.

**Palabras Claves:** Resiliencia – Estrés – Estilos de Afrontamiento.

## 1.2. Introducción

En este trabajo se investiga el estrés universitario, sus modos de afrontamiento, y su relación con distintos factores de la resiliencia. Partiendo de la hipótesis que el paso por una carrera universitaria podría incidir, en los alumnos más avanzados, en las puntuaciones obtenidas para factores resilientes y para estilos de afrontamiento. Es aquí donde el estrés juega un rol de suma importancia ya que ha sido el camino de ingreso al estudio de las estrategias de afrontamiento. Uno de los primeros en tratar de conceptualizar el estrés fue Hans Selye (1936). Para él, desde una concepción biológica, era una determinada respuesta adaptativa del organismo, que produciría la hipotrofia del timo y dificultades en los ganglios linfáticos, ante los diversos estresores o demandas del mundo externo. Años más tarde se planteó que los estímulos externos no son estresantes por sí mismos, sería el individuo el que los experimenta o no como tales (Lazarus & Folkman, 1986).

Ahora bien, si es el individuo el que experimenta los estímulos como estresantes, no sería descabellado preguntarse si el paso por una carrera universitaria puede ser considerado como una situación estresante. Para contestar esta pregunta se hará referencia a varios estudios en donde se describe que emprender y desarrollar una carrera universitaria sería un factor estresante. El primero de ellos fue el de Fisher (1986) quien sostiene que el estrés se genera en este ámbito ya que el individuo tiene una total falta de control frente a este nuevo ambiente. La universidad representaría para el estudiante un nuevo estilo de vida donde se formara su identidad profesional. Pero que a su vez puede ser un riesgo para su bienestar general y su salud. Fisher y Hood (1987) hacen hincapié en que si bien la presencia de exámenes es un factor importante en la aparición del estrés no es uno concluyente. El estrés sería un componente hostil que se encuentra frente a los estudiantes y el modo de afrontarlo que se utilice dependerá de la predisposición de cada persona.

El estrés ha sido relacionado con otros conceptos, desde la Psicología Positiva y Cognitiva, los más destacados son la resiliencia y los tipos de afrontamientos para el estrés. Según Sandín (1995) *“los modos de afrontamiento son esfuerzos conductuales y cognitivos para tratar las demandas externas o internas que generan estrés [...]”*. (p. 164). Habría diferentes estilos de afrontamiento, en un principio Chorot, Valiente y Sandín (1999) establecieron cinco los cuales son: el focalizado en la solución del problema, Auto focalización negativa, Reevaluación positiva, Expresión emocional abierta, Evitación, Búsqueda de apoyo social y Religión. Los estilos de afrontamiento adquiridos por la persona pueden ser adaptativos o no. De esto depende no solo el carácter de la situa-

ción sino también las capacidades de las personas. Es aquí donde la resiliencia obtiene un papel importante, porque desde la Psicología Positiva se plantea la importancia de las fortalezas y las capacidades de las personas. La resiliencia tiene múltiples definiciones pero una bastante simple y descriptiva sería la de Grotberg, quien la concibe como *“la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado positivamente por ellas [...]”* (Grotberg, 1995, p. 60) Es un concepto que fue tomado, en su mayor parte, para nombrar aquella fuerza existente que poseían los grupos vulnerables para salir adelante. Para Egeland, Carlson y Sroufe (1993) representa el desarrollo de competencias a pesar de la adversidad. *“la resiliencia jugaría en la educación un papel importante porque mediante su promoción se podría favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitirían al estudiante sobreponerse a situaciones adversas, estresantes, y aun así salir adelante [...]”* (Ruter, 1987, p. 316).

Para que una persona posea la capacidad de ser resiliente se necesitan diversos factores. Según Wolin y Wolin (1993) las características personales serían la introspección, independencia, la capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad.

Por lo enunciado hasta aquí se entiende que sería de interés investigar la relación entre los factores resilientes y los modos de enfrentamiento del estrés. Ya que así se podrían realizar diversos aportes para comprender el proceso de realización de una carrera universitaria de manera más adecuada.

## CAPITULO 2: ESTRÉS Y SUS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

### 2. 1. Diversas concepciones del estrés.

Zaldivar Pérez (1996) relata que el estrés es un concepto que nace originariamente en el siglo XVII, a través del trabajo de Robert Hooke, físico reconocido de la época. Dicho autor desde sus investigaciones describe al fenómeno del estrés como la relación entre dos objetos. Uno ejerciendo una carga externa la cual produce presión sobre el otro objeto y la deformación del mismo. Los resultados o consecuencias de esta relación dependen de las propiedades estructurales del objeto y de las características de la fuerza externa. Hooke asoció el estrés a la presión, fuerza y distorsión que sufren los objetos por un causante externo. No es descabellado considerar que es muy simple su teoría y unidireccional, ya que dejaría de lado el contexto donde ocurría el fenómeno.

A partir del siglo XVIII se llevaría al término estrés a otro ámbito: El biológico, de la mano de Hans Seyle quien fue un pionero en la medicina, se buscó una explicación, en base a las ideas de Hooke, a una respuesta fisiológica hasta ese momento no descripta. Cuando el organismo se encuentra bajo la reacción de estímulos inespecíficos - denominados estresores- se produce una actividad hormonal del eje hipotálamico-hipofísico-córticosuprarrenal, con elevaciones de la secreción de corticoides (cortisol), y del eje simpático- médula- suprarrenal. Esta reacción química y biológica es denominada: Estrés (Seyle, 1936, 1960, 1974). Este concepto de opresión era llevado al cuerpo, donde poco a poco se comprendía al estrés por aquello que provocaba, por las señales básicas de su presencia. Seyle (1936) fue uno de los primeros autores que anuncio otras cualidades del estrés, este explicó que no sólo el estrés podría ser de carácter negativo que agota fuerzas vitales y produce síntomas psicósomáticos. Si no también de carácter positivo ya que logra tonificar el cuerpo y provoca un accionar para poder adaptarse al contexto. Para distinguirlos empleo dos prefijos, el griego “eu” creando la palabra “eustress” -que significa fuerza para soportar/estrés positivo- y el inglés “dis” formando la palabra “distress” que deriva en pena o sufrimiento/estrés negativo (Bordelois, 2009). Si agentes externos perduran en el tiempo produciendo un prolongado desequilibrio, se produce según Seyle (1936) el *Síndrome General de Adaptación* -SGA- (Ver figura 1):

El SGA consta de tres etapas:

1- *Fase de alarma*: comienza con la aparición del estresor. Donde el organismo segrega adrenalina, aumenta la tasa cardíaca, se acelera la respiración, etc. Estos cambios tienen la finalidad de poner al organismo en un estado de preparación para ejecutar una respuesta de ataque o huida para restablecer el equilibrio perdido o amenazado.

2- *Fase de resistencia*: el organismo se moviliza, van desapareciendo los signos fisiológicos de la fase anterior y el cuerpo vuelve a la normalidad. Se activan las reservas del organismo. El temor es la prolongación de esta etapa y que los recursos se agoten produciría un daño a nivel biológico en el sujeto.

3- *Fase de agotamiento*: si los esfuerzos de la etapa anterior no resultaron suficientes, el organismo agota sus recursos y reaparecen síntomas semejantes a los de la fase de alarma. El organismo se vuelve más vulnerable a diferentes tipos de trastornos y disfunciones orgánicas que pueden estar relacionados al estrés.

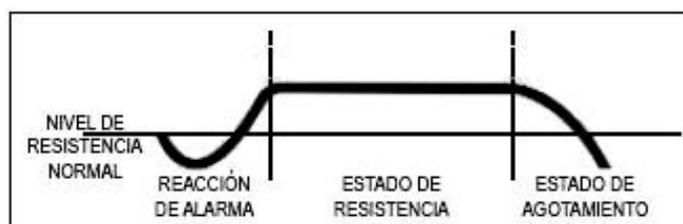


Fig. 1. Etapas del estrés según Selye.

El organismo en todas sus fases y momentos intenta recuperar la homeostasis perdida, aquí Selye adhiere su teoría a la de Walter B. Cannon complementándola. Cannon (1932) explica que la homeostasis ocurre cuando el organismo, que es expuesto a presiones, busca internamente lograr un equilibrio y que este se puede conseguir por dos caminos: la huida o la lucha.

Finalmente luego del amplio bagaje teórico, podríamos decir que quien intenta una integración bastante adecuada de las investigaciones en el tema es Richard Lazarus en un enfoque más social y psicológico. Partiendo de la base que el estrés podría ser tratado como respuesta, estímulo y un proceso de interacción (Lazarus & Folkman, 1986). Aquí no importa solamente el estímulo estresor o los componentes biológicos que están en juego, él centra su investigación en la evaluación de los mismos. Entiende que los estímulos externos no son estresantes por sí mismos, sino que es el individuo el que los experimenta o no como tales. En una primera instancia Lazarus y Folkman (1984) le otorgaron un nombre a la evaluación cognitiva de estresores externos e internos, el cual fue *Appraisal*. Luego de un tiempo y desarrollo más prolongado de su teoría dieron origen a las dos instancias para valorar un estímulo. En el primer lugar, denominado *valoración primaria o appraisal primario*: Donde el individuo evalúa la importancia del estímulo, su signo y su naturaleza, y como resultado obtiene un juicio acerca de si el estímulo es irrelevante, beneficioso o estresante. Se considera un procesamiento automático -una pre-evaluación no conciente- que es rápido, relativamente inflexible, que no requiere muchas exigencias de atención y puede activarse sin intención ni conciencia -esquemas-. En el segundo, denominado *valoración secundaria o appraisal secundario*,

el cual evalúa la capacidad de la persona para hacer frente al estímulo: aparecerá estrés en los casos en los que la persona considere que los recursos no le son suficientes. El mismo ya es considerado un procesamiento controlado y deliberado, altamente flexible y adaptable con el propósito de afrontar las demandas (Lazarus & Folkman, 1986). Aquí lo más importante es si la persona evalúa que cuenta con las herramientas para enfrentar el estrés, es por eso que se considera un proceso dinámico relacionado con el contexto y las capacidades personales.

En la teoría de Lazarus y Folkman (1986) se denominan como *Teorías Interactivas Transaccionales* del estrés, se podría decir que es la base de numerosas investigaciones ya que es una teoría actual que logro conseguir un gran apoyo científico.

## **2.2. Sintomatología del estrés**

Como se estableció hasta aquí, últimamente los procesos cognitivos obtuvieron papel importante en el funcionamiento del estrés. Pero no es apto olvidarse del correlato biológico. Entonces en términos generales las respuestas fisiológicas del estrés son activadas por aquello que percibimos como estresor. La evaluación cognitiva comenzaría por el lóbulo frontal y así sucesivamente recorrería todos los sistemas que se encuentran conectados con el cerebro (McEwen, 1998; Sapolsky, 1999). El cuerpo ante una amenaza cumpliría una misión protectora y todo el circuito biológico se activa en forma instantánea para proteger al organismo. Entendiendo esto como instinto básico de supervivencia, el más arcaico en el ser humano, el cual se activa en todos nosotros ante las amenazas externas.

Los tres sistemas afectados por el estrés son el Sistema Nervioso, el Sistema Endocrino y el Sistema Inmune. El estrés se manifiesta primero por el Sistema Endocrino donde el hipotálamo libera Corticotropina -CRF- dirigida al sistema circulatorio de la Glándula Pituitaria, la cual, segrega la Hormona Adenocorticotropa -ACTH- a través del eje hipotálamo-pituitaria-suprarrenal produciendo hormonas glucocorticoides, especialmente cortisol (McEwen, 2007). Aquí es donde el Sistema Nervioso es activado a través del eje simpático-suprarrenal medular -SAM-, el cual genera la secreción de catecolaminas como la adrenalina y noradrenalina. Estas hormonas son de mucha importancia ya que permiten un aumento en la concentración de glucosa en la sangre y esto facilitaría un mayor nivel de energía, oxígeno, alerta, poder muscular y resistencia al dolor; todo en un periodo corto de tiempo. Es a causa de estas hormonas como se activa el proceso de comunicación inmediata con el sistema nervioso autónomo, a través de los sistemas simpático y parasimpático (Padgett & Glaser, 2003). Por último cabe mencionar que

algunas hormonas regulan el Sistema Inmune por ejemplo la hormona de crecimiento -GH-, la prolactina, vasopresina, glucagón, endorfinas, encefalinas, entre otras. Lo más destacado de este sistema es el cortisol quien al liberarse ayuda al organismo a manejar sus defensas contra bacterias, virus, heridas e inflamaciones (Webster Marketon & Glaser, 2008).

Una vez que se activan los sistemas el organismo puede ocurrir dos hechos: El primero es que el organismo recobre su homeostasis tal como están dispuestas las operaciones que realizan los sistemas. El segundo es que en el caso de que el estrés sea crónico, donde estos sistemas se activen continuamente por la presencia activa de un estresor, se logrará un déficit en los mismos. Su uso constante provocaría un total desequilibrio hormonal. En tal caso el Sistema Inmune se vería debilitado a tal punto que no protegería de infecciones o de una cicatrización de heridas rápida. El estrés debilita el sistema inmunológico pues el efecto que produce el estrés es la inmunosupresión, en el cual, las hormonas bajo estrés inhiben la maduración de los linfocitos que son los encargados de producir anticuerpos e incluso destruirlos. Todo esto también produciría en algunos casos el aumento del riesgo de enfermedades cardíacas y cáncer, sería una influencia en nuestro ánimo y nuestro funcionamiento, distorsionaría así el ciclo normal de sueño, contribuiría al desarrollo de disfunciones sexuales, destruiría las relaciones interpersonales produciendo una sensación general de insatisfacción (Álvarez González, 2000). Entonces según esta teoría se podría entender que el estrés si bien es una respuesta adaptativa no es un recurso del cual podamos jactarnos como beneficioso y equilibrador, al ser un disparador de todo un conjunto de sistemas biológicos, puede producir efectos adversos.

Álvarez González (2000) estableció las consecuencias fisiológicas más destacadas por la activación del estrés las cuales son la migraña y las enfermedades gastrointestinales ya que el efecto de la reacción de estrés sobre el tracto intestinal es inhibitorio porque inhibe el sistema parasimpático encargado de estimular la digestión; también es capaz de provocar úlceras, originadas por la inhibición de las funciones que protegen las paredes estomacales de la acción de los ácidos.

Hasta aquí se puede apreciar el lado biológico en su más pura concepción. Pero quien ilustra las alteraciones en el comportamiento del sujeto es Glaser y Kiecolt-Glaser (2005) estableciendo que los individuos que padecen el estrés crónico son vulnerables a patrones de sueño alterados, malnutrición o desnutrición -por lo ya antes mencionado-, al sedentarismo y a consumo de abuso de drogas como el alcohol y la nicotina. Otro

referente para mencionar todas las repercusiones del estrés es Cox (1978) quien las clasifica sus afecciones en seis categorías diferentes:

- *Efectos subjetivos:* ansiedad, agresión, apatía, entre otras.
- *Efectos conductuales:* propensión a los accidentes, drogodependencia, excitabilidad, etc.
- *Efectos cognitivos:* bloqueo mental, dificultad en la toma de decisiones, fallos de concentración, etc.
- *Efectos fisiológicos:* en los niveles de glucosa, en la presión sanguínea y todas las mencionadas anteriormente.
- *Efectos sobre la salud:* asma, insomnio, desórdenes psicósomáticos, etc.
- *Consecuencias en los ámbitos organizacionales:* ausentismo, pobreza de relaciones, baja productividad, etc.

### **2.3. Estrés y Ansiedad**

Una pregunta recurrente que circula a lo largo de este tipo de investigaciones es ¿Cuál es la diferencia que existiría entre el Estrés y la Ansiedad? Ambos son estados por los cuales puede pasar un estudiante y en varias investigaciones se confunden estos términos entendiéndolos como sinónimos. A continuación se hará la disquisición de estos conceptos.

La *Ansiedad* según el Diccionario de la Real Academia Española (2001) es un término que proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo. Es una de las emociones más complicadas y displacenteras que manifiesta el ser humano, la cual está en muchos casos acompañada de gran un correlato somático (Ayuso, 1988). Teniendo en cuenta su correlato somático y el estado de ánimo que provoca, autores como Lang (1968) propusieron una teoría tridimensional donde en la ansiedad las emociones se podrían manifestar en distintas categorías: La cognitiva o subjetiva, la fisiológica y motora o comportamental. En esta misma línea se entiende a la ansiedad como un término referido a un patrón de conducta caracterizado por sentimientos subjetivos de tensión, cogniciones y activación fisiológica. Él mismo engloba las respuestas:

- *Emotivas:* tensión, inseguridad, falta de concentración, miedo, aprensión, entre otras.

- *En conjunto con las respuestas del organismo:*  
en donde es afectado el sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático. Produciendo palpitaciones, pulso rápido, opresión torácica, respiración rápida y superficial, ahogo, aerofagia, molestias digestivas, sudoración, etc

En base a la sintomatología de ambos conceptos se podría decir que no existe gran diferencia. Los autores Lazarus y Folkman (1984), partidarios del término estrés, resaltan que se cofunden el estrés al sustituirlo por el término ansiedad; los responsables de adquirir el término como sinónimo son los autores que habrían modificado su teoría.

Hasta aquí se podría deducir que ambas poseen síntomas y signos semejantes, en donde es importante que se manifiesten en su justa medida tanto la ansiedad y el estrés cuando la persona perciba una situación de peligro real para adaptarse al medio.

El Estrés puede desencadenar a un estados de ansiedad y viceversa, ambos pueden ser producto de la otra produciéndole malestares al sujeto, es aquí también donde muchas veces se pierde la capacidad de delimitarlos e imposibilitando adjudicarles una concepción bien definida a ambos términos. Lo que se destaca de la ansiedad como su rasgo más distintivo, es que poseería un carácter anticipatorio que indicaría un potencial peligro (Sandín & Chorot, 1995). Resulta también importante diferenciar la ansiedad del miedo. El miedo indica peligro en tiempo presente de carácter inminente. La ansiedad se activa ante peligro a futuro mientras que el estrés para Lazarus (1966, p. 29) es "*el resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar*". La gran diferencia estaría en que en el estrés, la percepción subjetiva de la persona le indica que no cuenta con los recursos suficientes para afrontar ese peligro.

#### **2.4. El estrés y su relación con los cambios**

Como se destacó, la teoría del estrés se desarrolló desde un principio para describir cómo reacciona nuestro organismo ante una amenaza. Desde un principio estas amenazas surgieron cuando peligraba la vida del hombre, cuando este era amenazado específicamente por un depredador y de su reacción dependía su supervivencia. Es aquí donde aparece el mecanismo de *lucha-huida* descrito por Cannon (1932). Pero han cambiado las épocas junto con ello el contexto y el hombre evolucionó. Los problemas que activaron el estrés antes, no se presentan ahora. En la actualidad el hombre es un ser social y sus amenazas son de índole simbólico antes que físico (Cockerham, 2001).

Desde un inicio Thomas H. Holmes (1967) se interesó en los activadores del estrés, en la gente que lo padece y el contexto donde surge. En sus investigaciones creó ideas y fundamentos que entrelazaban los fenómenos sociales y el padecimiento del estrés, el cual consideraba una enfermedad. Este autor fue el primero en desarrollar un cuestionario para la evaluación del estrés que lo denominó *Schedule of Recent Experience* - S.R.E-. El mismo se compondría de sucesos vitales que reflejaban una carga social afectando la salud. Las personas que fueron evaluadas eran principalmente estudiantes de Medicina que padecían estrés. Aquellos sucesos de la vida que les producían cambios fisiológicos, por ende los que producían estrés, eran los eventos sociales que requerían algún cambio importante respecto al ajuste habitual del sujeto. A mayor cambio en la vida de un sujeto, más serían las probabilidades que se produzca un desajuste en su vida, por lo cual es más posible que padezca de estrés (Holmes & Rahe, 1967). Es por eso que revolucionaron la forma de entender el contexto donde se produce el estrés, no solo al ser tenido en cuenta, si no al descubrir sus principales características. La persona que padece estrés se ve afectada por situaciones que él no cree poder controlar. El contexto se ve conformado así por factores sociales, las percepciones y las herramientas que posee el sujeto frente a situaciones que pueden o no ser estresantes. Los sucesos que cambian la estructura del sujeto pueden ser extraordinarios y traumáticos o estadios habituales de la propia vida.

- Los primeros mencionados *hechos extraordinarios* en su mayor exponente suelen ser las catástrofes naturales, accidentales (e.g., incendios, accidentes de tránsito, etc.)
- *Los provocados deliberadamente por el hombre* (e.g., abusos, violaciones, torturas, etc.) donde sus efectos estresares son agudos y crónicos (Cockerham, 2001).

El estrés de estas categorías es denominado *Estrés postraumático* en el cual según la American Psychiatric Association (1987) puede padecerse como trauma cuando: el emergente de una situación que sobrepasa todo el repertorio de experiencias habituales de la vida, afectando prácticamente a todas las personas, provoca un intenso miedo y terror. Amenaza la vida y/o la integridad física de la persona o de terceros y solo se vincula con los desastres. Sin embargo los sucesos que conforman estadios propios de la vida pueden producir el mismo impacto y hacer emerger el estrés en los sujetos. Estas situaciones pueden ser: el matrimonio, el embarazo, el despido de un empleo, el divor-

cio y justamente también iniciar una carrera universitaria. Esta teoría ha tenido varias vertientes y críticas, una fue la de Pearlin (1989) que acentuó la teoría de Holmes proponiendo que no es el cambio si no la cualidad del cambio lo que afectaría a la persona. Atribuyendo como cualidad y factor estresante del cambio a lo que es indeseado, no normativo e inesperado. Teniendo en cuenta el aporte de Pearlin, el estrés es provocado, desde esta nueva perspectiva social, como producto de un cambio que tiene la persona cuando aparece un suceso vital, ya sea traumático o normativo. Pero aquí el mayor problema que se presenta, una vez definido como surge el estrés, es como actúa el organismo ante el mismo.

Cockerham (2001) establece que si bien el contexto social cambio, el cuerpo quedo con el resabio de poner en funcionamiento los mismos mecanismos biológicos del hombre primitivo. Con esto se intentaría explicar que el cuerpo mantiene el mismo registro del peligro el cual es adecuado ante una situación dañina, pero obsoleto ante los cambios habituales de la vida. Pensando en una situación de índole social que lo pueda estresar (e.g., presiones laborales y/o universitarias, el cuerpo se prepara anatómicamente para la 'lucha o huida' expandiendo los músculos en las extremidades e hiperventilando al sujeto). El cuerpo se prepara para una acción que nunca llega y el estrés es percibido, pero se trataría de ajuste desadaptativo en estas situaciones que puede producir un grave daño.

## **2.5. Estrés en estudiantes universitarios**

Se podría pensar que el cambio de la secundaria a la universidad es un hecho que se compone por grandes, diversos y nuevas demandas para el estudiante. Por ende produciría un alto impacto en la vida de un sujeto. Donde en este nuevo contexto la persona se formara para tener implicancias que lo lleve al mundo laboral siendo las exigencias aún mayores junto con las presiones. El alumno ya no contaría con la dependencia y el apoyo individual de los maestros o profesores y de una manera más independiente tiene que hacerse responsable y formarse como futuro profesional. Fisher (1984, 1986) considera que esta transición, con los cambios que conlleva, 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.

El estrés en este contexto se lo define como *estrés académico*, este se produce en el ámbito educativo tanto en los estudiantes como en los profesores. Esta investigación se centra en los estudiantes, ya que si indagamos el estrés en profesores tendríamos que

hablar en términos específicos del síndrome de Bournout que en realidad no es aquí redundante.

Hoy en día el estrés académico se presenta indiscriminadamente en todo tipo de carreras, provocando que surjan de este fenómeno diversas investigaciones. Tales como los estudios de desarrollo de habilidades y competencias para resolver los problemas cotidianos (D’Zurilla & Sheedy, 1991) o estudios sobre las relaciones positivas con compañeros o profesores y el afrontamiento eficaz de las transiciones de la vida (Edwards, Hershberger, Russell & Markert, 2001; Friis, Ulrich Wittchen, Pfister & Lieb, 2002; Overbeek, Vollebergh, Engels & Meeus, 2003; Rubio & Lubin, 1986). No solo las investigaciones se centraron en la vida universitaria, varias de ellas no han querido dejar afuera otros factores como el papel que la carga de trabajo y los recursos económicos que tienen sobre la Salud Mental y física de los estudiantes. En relación a esto último, se encontró que si bien son variables que poseen un alto impacto en el rendimiento no son tan decisivas (e.g., Carney, McNeish & McColl, 2005; Roberts & Goldgin, 1999).

Actualmente las investigaciones son un reflejo de una de las principales preocupaciones que nos conciernen, ya que es un hecho habitual el estrés en la universidad. Para reflejar la cotidianeidad de este hecho, en una investigación realizada por Galindo, Moreno y Muñoz (2009) se describía fehacientemente como se encontraba el estudiante en este nuevo ámbito. Ellos observaron precisamente que en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, en España, existía una gran demanda por parte de los alumnos quienes se presentaban en distintos departamentos y unidades docentes expresando malestar. Buscaban atención psicológica en las horas de atención y tutoría para comentar que sufrían malestar psicológico y emocional como consecuencia del estrés. Los estudiantes presentaban síntomas somáticos como cefaleas, alteraciones del sueño y síntomas neurovegetativos, y en otros conductuales y cognitivos tales como irritabilidad, falta de concentración y angustia. Donde más se observa estos síntomas y este estilo de vida altamente insalubre sería cerca de los períodos de examen. Los estudiantes en esos momentos se exceden en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas o ingesta de tranquilizantes. Todos provocando diferentes trastornos de salud (Hernández, Pozo & Polo, 1994).

Es de público conocimiento que esto generalmente sucede en otros países también, porque como se describe el estudiante secundario se traspasa a otro contexto totalmente incomprensible para él. No solo le provocaría trastornos de salud, sino también podría causarle el prematuro abandono de la universidad como se observa en la actualidad.

Aun así Fisher y Hood (1987) resaltan que si bien la presencia de exámenes es un factor importante en la aparición del estrés e ineludiblemente el que provoca mayores hábitos insalubres, no es uno concluyente. En realidad se establecieron varios factores ya aceptados en la comunidad científica como propios del estrés académico, los más importantes son: las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos. (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón & Monge, 2001). Todos ellos conformarían el contexto universitario que no solo produce estrés sino también puede atraer trastornos psicológicos tales como la ansiedad y la depresión. Ambos trastornos poseen una comorbilidad elevada con otros psicológicos y/o del comportamiento, como el consumo adictivo de alcohol y drogas. Estas conductas que son adictivas y altamente perjudiciales para la salud, naturalmente atentan con las relaciones sociales (e.g. Lawyer, Kart, Murphy & McGlynn., 2002; Valentier, Mounts & Deacon, 2004; Zimmermann, Wittchen, Hofler, Pfister, Kessler & Lieb, 2003). A nivel cognitivo también el estrés conduce a errores ya sean psicomotores o intelectuales, debido al compromiso en los procesos de memoria, a la dificultad en la concentración y, en general, a la alteración del funcionamiento psicológico del estudiante (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991; Sue, 1996); en este caso, la ansiedad perturba en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004).

Gairín (1990) afirma que el rendimiento académico está también en función de la interacción entre la ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Un alto grado de ansiedad facilita el aprendizaje mecánico, pero tiene efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que son menos familiares o que dependen más de habilidades de improvisación que de persistencia. Este autor piensa que cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado. Hay muchos autores que concuerdan que el existe un deterioro en el rendimiento cuando el individuo se focalizaría en pensamientos autoevaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma (Carbonero, 1999). Los estudiantes que se tienen que focalizar en el dominio de la dificultad de una tarea derivarían su atención en sus propias inhabilidades personales, así como sus fallas y fracasos previos (Rivas, 1997).

Lazarus y Folkman (1986) de por si vinculan los factores estresantes percibidos en la carrera universitaria con un estado emocional displacentero entrelazados a pensamientos negativos, que involucra la evaluación cognitiva de una situación que percibe como

amenazadora. Ahora bien la cognición de cada sujeto solo será prevista por la formación de sus esquemas y su sistema familiar puede colaborar o no al focalizar la fallas o logros del estudiante. Pero estas teorías se habrían centrado solo en la cognición dejando un poco de lado los vínculos familiares y sus posibles influencias. Si bien se pueden pensar miles de variantes para esta investigación esos datos no son necesarios ya que no se trata de buscar la causa de esos pensamientos, si no como el estudiante los imprime para tomar decisiones en situaciones estresantes.

## **2.6. Estilos de Afrontamiento**

Aun teniendo en cuenta las situaciones vitales que pueden ser estresantes para un sujeto, éstas por si solas serían insuficientes. Ellis (2006) sostiene que no solo la situación es la estresante, si no que se debería hacer mayor hincapié en la cognición de la misma. En este sentido trae a colación la Frase de Epiteto, según la cual las personas no se alteran por los hechos, si no por lo que piensan acerca de los hechos. Por su parte Lazarus y Folkman (1986) también consideran insuficiente las situaciones vitales como emergentes del estrés. Desde el enfoque cognitivo-transicional, si bien eventos específicos pueden ser confrontadores y retadores para el sujeto, el estrés sería desencadenado por no saber que hacer frente a esa situación.

Para poder entender la capacidad de afrontamiento ante el estrés tenemos que saber que lo que entra en juego son los pensamientos y las emociones propias del sujeto (Casullo & Fernández Liporace, 2001), donde utilizadas funcionalmente podrían resolver situaciones problemáticas y reducir tensiones. En su teoría Lazarus y Folkman (1986) entienden que lo que determina las acciones de las personas son sus metas y objetivos, estos tienen de importancia o no a todas las situaciones por las que atravesamos. Las emociones a su vez reflejan como percibimos una situación en base a los esfuerzos para lograr nuestras metas. En el estudiante ocurre exactamente lo mismo, existen aquellos que orientan sus metas al aprendizaje intrínsecamente, se plantean objetivos relacionados con la búsqueda de conocimiento y con la adquisición del perfeccionamiento en ciertas habilidades. Donde los errores serían asumidos como instancias inherentes al aprendizaje y como oportunidades propias del proceso, sin presentar estados de ansiedad que lo bloqueen. En cambio, los estudiantes motivados por la búsqueda de juicios positivos, ven los errores como fracasos y cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redundaría en estados de mayor ansiedad (Huertas, 1997). Por eso en un grado mayor de profundidad hay evidencia que la cualidad de una situación específica puede disparar determinados modos de procesamiento y tener in-

fluencias en la adaptación y el bienestar psicológico, ya que un el sujeto ejecuta un procesamiento automático inicial de la información/situación presente (Labrador & Crespo, 2003). Pero principalmente esta última sería evaluada en base a las metas que posee cada persona, sus pensamientos y emociones.

Una vez que el estímulo es percibido como amenaza para el sujeto, tanto por la evaluación primaria y secundaria que se les aplica (i.e., appraisal primario y secundario) aparece el afrontamiento, el cual es visto como un elemento mediador entre eventos estresantes específicos y sus consecuencias emocionales y físicas. En este sentido Lazarus y Folkman (1986) plantearon la existencia de tres bloques de procesos mediadores (Ver figura 2):

- *Primer bloque:* son procesos mediadores procedentes del entorno propiamente dicho, tienen que ver con los recursos del entorno de que se dispone para hacerle frente a las demandas y exigencias externas.
- *Segundo bloque:* son procesos mediadores de carácter fisiológico y se refieren al estado de salud, al nivel de energía corporal, entre otros.
- *Tercer bloque:* son mediadores psicológicos, que tienen importancia en la dinámica del estrés y se enclavan dentro del término "valoración cognitiva", que se refiere a la percepción evaluativa de la transacción hombre ambiente, al juicio sobre el significado del evento en relación con el bienestar de la persona.



Figura. 2."Cadena de esquemas y su relación con el estrés"

El afrontamiento se entendería como una respuesta adaptativa al estrés. Esto habría que tenerlo en claro desde el principio, porque si bien el individuo prepararía su cuerpo ante una amenaza, el término adaptación cubre una totalidad de la conducta junto con sus resultados.

Profundizando aun más sobre el afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986) lo definen como: "las actividades cognitivas y conductuales complejas y multideterminadas, mediante las cuales una determinada persona intenta manejar situaciones estresantes es-

*pecíficas del mismo modo que las emociones que generan”* (p.164). En base a esta definición estos autores se plantearon diferentes modos de afrontamiento que fueron divididos en dos grandes categorías:

- *Basados en a la resolución de problemas:* Tales como son el desarrollo de estrategias cognitivas y conductuales como planear alternativas de solución, búsqueda de información, formular un plan de acción y seguirlo, entre otras.
- *Dirigidos a la emoción:* evitar o distanciarse del problema, el autoreproche o la resaltación de los aspectos positivos.

Una vez definidas Folkman y Lazarus (1985) crearon el primer cuestionario que mediría los estilos de afrontamiento llamado *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ), en él señalaron las siguientes 8 subescalas: (1) Afrontamiento focalizado en el problema, (2) Ensoñación o Afrontamientos fantásticos («wishful thinking»), (3) Distanciamiento, (4) Enfatización de lo positivo, (5) Auto-culpación, (6) Reducción de la tensión, (7) Autoaislamiento, y (8) Búsqueda de apoyo social.

La primera subescala está íntegramente centrada en la resolución del problema, luego de la escala 2-7 se refieren a la emociones y la subescala 8 es una dimensión mixta centrada tanto en el problema como en la emoción.

Estas escalas siempre fueron cuestionadas y reorganizadas la mayoría de las veces. Dos estudios del tema fueron los de Endler y Parker (1990), quienes separan la escala de evitación para darle más énfasis y establecerla como una dimensión independiente, siendo esta la tercera. También Roger y Guarino (2005) que le suman a esta apuesta que hacen Endler y Parker la dimensión que denomina «detachment» -Desengancharse-.

Pero el más fiel a las teorías de Lazarus y Folkman es Sandín (1995) quien también crea su propia definición de los modos de afrontamiento ante el estrés. Para este autor, son posibles esfuerzos conductuales y cognitivos para tratar las demandas externas o internas que generan estrés. Sandin y Chorot son quienes juntan las subescalas mencionadas más investigaciones sobre la evaluación el afrontamiento de Moos y Billings (1982) para dar origen *La Escala de Estrategias de Coping* (EEC). Al principio, querían abarcar todos los estilos de afrontamiento, y es por eso que constaba de 90 elementos y evaluaba 9 dimensiones. Estas dimensiones eran:

1) Análisis lógico (e.g., intentar analizar las causas del problema). 2) Redefinición cognitiva (e.g., pensar que las cosas podrían ser peores), 3) evitación cognitiva (e.g., inten-

tar olvidarse de todo), 4) búsqueda de información o consejo (e.g., pedir consejo a algún amigo), 5) acciones de solución de problemas (e.g., hablar con las personas responsables), 6) desarrollo de refuerzos alternativos (e.g., iniciar nuevos estudios), 7) regulación afectiva (e.g., refugiarse en la lectura), 8) aceptación resignada (e.g., aceptar las cosas como son, pues se trata de mala suerte), y 9) descarga emocional (e.g., comportarse de forma agresiva). Estas se agrupan en 3 dimensiones generales que era la centrada en la cognición, el problema y la emoción. Pero luego de su utilización las escalas no eran consistentes, algunas obtenían baja puntuación y se creía que no estaban relacionadas con el estrés.

Universalmente si tenemos que categorizar los estilos de afrontamiento del estrés la última depuración fue la que realizó Sandín (1999), donde establecieron siete estilos de afrontamiento y se obtuvieron mejores resultados (Ver tabla 1). Todos estos estilos serían los que posee un individuo como herramienta ante una situación de estrés. Pero como establecen Olson y Mc Cubbin (1989) por un lado estaría el afrontamiento como un proceso y por el otro, la eficacia del mismo. Desde esta óptica realizar una acción y ponerla en marcha nunca garantiza su éxito.

**Tabla 1. Estilos de Afrontamiento según Sandín (1999)**

1) Focalizado en la situación o problema [FSP]: Analiza las causas, planea y ejecuta soluciones para afrontar la situación.	4) Expresión emocional abierta [EEA]: Descarga el mal humor con los demás, insulta, es hostil, irritable y se desahoga con los demás.
2) Autofocalización negativa [AFN]: Se autocolpa, tiene sentimientos de indefensión e incapacidad, resignación, dependencia, pérdida de control y pesimismo.	5) Evitación [EVT]: Se concentra en otras cosas, prefiere no pensar en el problema.
3) Reevaluación Positiva [REP]: Reconoce el evento estresante pero se centra en los aspectos positivos de la situación.	6) Búsqueda de apoyo social [BAS]: Identifica personas y redes de apoyo que puedan aportarle al adecuado manejo de la situación estresante.
7) Religión [RLG]: Acude a creencias religiosas para afrontar la situación, pues siente que ha perdido el control.	

Entonces una pregunta emergente ante una situación estresante, sería ¿Cómo un sujeto elige que estilo implementar y ante qué situación? Aquí como establece Fernández-Abascal (1997), estaríamos ante una situación de aprendizaje por ensayo y error. Ya que el sujeto inicia con un estilo de afrontamiento en determinada situación y si en esta obtiene éxito para librarse del estrés, ante situaciones similares implementara el mismo estilo. En caso contrario la acción más sana es abandonar ese estilo de afrontamiento disfuncional y buscar otro recurso para hacerle frente al estrés.

## 2.7. Rasgos de personalidad: vulnerabilidad ante el Estrés

Ciertas características personales determinan la manera en que somos influidos por los factores estresantes. Una misma situación puede ser enfrentada satisfactoriamente por una persona y otra puede no adaptarse. Que una persona reaccione de forma desadaptativa con cierta regularidad se denominaría *vulnerabilidad*. Esta vulnerabilidad se podría incrementar a causa de características de la personalidad, falta de ciertas habilidades, factores hereditarios, enfermedad, cansancio extremo, entre otras. Pero una causa a resaltar de la misma es la acumulación de experiencias negativas (Vásquez Villegas, 2010) la cual crearía la imposibilidad para anticipar o predecir los hechos y dificultaría el controlar o modificar las situaciones estresantes. Todo esto provocaría una falta de medios adecuados para lograr descargar la frustración (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2006). Otra concepción de vulnerabilidad psicológica es que sería un patrón de creencias cognitivas que reflejan una dependencia sobre fuentes externas de logro y afirmación, en oposición a creencias en el valor intrínseco de las cualidades y carácter de uno (Malcarne, 1999).

En el marco de los trabajos sobre el afrontamiento y el estrés, autores como Lazarus y Folkman (1986) consideran también la noción de vulnerabilidad psicológica. Señalan que si bien este concepto es utilizado ampliamente en el estudio y conceptualización del estrés psicológico y la adaptación humana, no significa la ausencia de recursos. La vulnerabilidad psicológica no vendría predeterminada en el individuo, sino que existiría una relación entre la importancia que tienen las consecuencias producidas por el estrés, el contexto y los recursos que la persona tiene para evitar la amenaza de tales consecuencias. El concepto de vulnerabilidad psicológica haría referencia también a una connotada presencia y aplicación en el campo de las enfermedades crónicas y de los factores cognitivos ligados a éstas.

Quien trabajó sobre la vulnerabilidad del sujeto, su perfil psicológico y los aspectos biológicos es Price (1982). El mismo establece que las personas poseen predisposiciones determinadas en cuanto a sus actitudes y el modo de afrontar situaciones condicionadas por la escala de valores en uso en una sociedad determinada. Así, el patrón de conducta de un sujeto reuniría rasgos de personalidad, actitudes, creencias, conducta manifiesta y una determinada activación psicofisiológica. Price definiría en base a esto tres patrones de conducta determinados: los sujetos a los que denomina con *conducta tipo A* que corresponden a perfiles psicológicos donde predomina una respuesta excesiva. Exhiben hiperactividad, irritabilidad, son ambiciosos, agresivos, hostiles, impulsivos, impacientes crónicos, tensos y competitivos, ya sea con su medio ambiente como

con ellos mismos, y sus relaciones interpersonales son problemáticas y con tendencia a la dominancia. Aquellos que se encuentran en este perfil tendrían una respuesta autónoma ante el estrés y poseerían mayor predisposición a padecer patologías cardiovasculares por la activación de las catecolaminas. Luego se encontrarían los sujetos de patrón de *conducta tipo B* quienes en general son tranquilos, confiados, relajados, abiertos a las emociones, incluidas las hostiles. Estos no poseerían mayores dificultades al enfrentar el estrés. Por último el patrón de *conducta tipo C* se presenta en sujetos introvertidos, obsesivos, que interiorizan su respuesta al estrés, pasivos, resignados y apacibles; quienes se presentan deseosos de aprobación social. Los individuos con patrón de conducta tipo C que no pueden controlar situaciones estresantes tienen estadísticamente mayor predisposición a reumas, infecciones, alergias, afecciones dermatológicas variadas e incluso cáncer. Serían así que muchas las enfermedades psicosomáticas estarían producidas por el estrés o desencadenadas o agravadas por él. Esta teoría que analiza los patrones de conducta arrojaría una aproximación de aquellas personas más propensas a sufrir daños en su salud, pero la 'vulnerabilidad' como antes fue mencionada depende de múltiples factores contextuales y no solo de personalidad.

La vulnerabilidad psicológica estudiada por investigadores sociales (e.g, Sinclair & Wallston, 1999), tendría que ver con las autopercepciones de dependencia, el perfeccionismo, las atribuciones negativas y la necesidad de fuentes externas de aprobación. Donde también se afirma que habría relaciones entre la vulnerabilidad cognitiva y las perturbaciones psicológicas, particularmente la depresión. En base a este hecho se han realizado investigaciones que comprobaron que existirían diferencias de género en los modos de procesamiento que influenciarían en el afrontamiento del estrés. Las mujeres, más que los hombres, suelen dirigirse hacia el manejo de las emociones, en tanto los varones prefieren embarcarse en la solución de problemas. En congruencia las mujeres desarrollan más estados de depresión ya que suelen atribuir más frecuentemente sus fracasos a factores internos, elaboran apreciaciones más pesimistas acerca de sus propias capacidades y muestran una tendencia a generalizar una deficiencia específica a otras áreas de su vida (Larsen & Diener, 1987).

Hasta aquí se ha desarrollado todo lo considerado pertinente con el estrés y sus estilos de afrontamiento. Teniendo en cuenta el origen del concepto desde la física hasta la psicología. Comprendiendo que son muchos los elementos que juegan un papel importante para que una situación sea estresante; más que nada si la persona la percibe como tal y no cree tener los recursos para afrontarla. Ante una situación desconcertante para nosotros entonces activaríamos este sistema biológico de adaptación que nos prepara

para actuar. Siendo el ámbito universitario propicio para que surja el estrés -por sus múltiples cambios- se finalizó describiendo los estilos de afrontamiento que todos poseemos, junto con algunos rasgos de personalidad que nos hacen vulnerables al mismo. Para saber si existiría conexión con lo antes citado y la resiliencia se desarrolló el próximo capítulo.

### CAPITULO 3: RESILIENCIA Y ENFOQUE SALUTOGÉNICO

La Psicología es la disciplina que estudia los procesos psicológicos, las emociones y el comportamiento del ser humano en un determinado contexto. Su principal objetivo es promover la salud, pero este con el paso del tiempo fue desdibujado. Al ser tan amplia su visión se fue focalizando en algunos aspectos, dejando otros totalmente abandonados. Al comenzar la Segunda Guerra Mundial se consolidó como una disciplina dedicada a la curación y a la reparación de daño (Peterson & Seligman, 2004), bajo el modelo biomédico dominante. Seligman (1998) señala que la Psicología se guió por un modelo de enfermedad, que le permitió importantes avances en el proceso de curación, para atender la demanda de ese momento. Las emociones negativas y turbulentas dan paso a los problemas personales y sociales que requieren una constante atención provocando un marco disciplinar sesgado hacia lo patológico. La psicología se identificaría desde este aspecto como psicopatología o psicoterapia (Vera, 2006).

Es en ese contexto donde se descuidó el estudio de los aspectos positivos del ser humano, sus potencialidades, virtudes y fortalezas. Las cuales forman parte activa en las vivencias del hombre y muchas veces son herramientas para enfrentar el sufrimiento. Con el énfasis en los aspectos surge la Psicología Positiva, donde la psicología no cambia su objeto de estudio, si no que hace hincapié en un el foco dejado de lado por muchos años. No solo se ocupará de los aspectos más negativos del ser humano sino también de intentar potenciar sus cualidades positivas. Considerando temas como esperanza, perseverancia, creatividad, espiritualidad, responsabilidad, visión de futuro, tópicos no abordados sistemáticamente y por ende poco investigados (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000).

La *Psicología Positiva* se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman 2005; Seligman & Csikszemihayi, 2000). Muchos han llegado a pensar que es un movimiento filosófico o espiritual, ya que sus métodos al inicio fueron dudosos. Pero lo que intenta esta rama es identificar mediante la investigación científica los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas, que en comparación de las emociones negativas serian difíciles de distinguir. Partiendo de la base que existen diferencias en la expresión faciales y corporales de unas y de otras; las emociones negativas disponen de configuraciones faciales específicas y propias que hacen posible su reconocimiento universal (Ekman, 1989).

Ahora bien, las emociones negativas fueron ampliamente estudiadas y en base a ello se desarrollaron practicas eficaces y eficientes para poder reducir la sintomatología que provoca sufrimiento. Las emociones positivas que fueron dejadas de lado, por su difícil detección. Cabría preguntarse porqué tomaron un relativo interés en estos últimos años y distinguir cuál sería su utilidad. Como referente del tema Barbara Fredrickson (2001) plantea que la finalidad de las emociones negativas es disminuir repertorios de conducta permitiendo así una huida o una lucha eficaz ante un estresor, mientras que las emociones positivas justamente existen para ampliar y construir repertorios de pensamiento y acción. Alientan el crecimiento de recursos intelectuales, emocionales e interpersonales, favorecen también a la exploración de nuevas capacidades y flexibilizan las conductas. Si se logran mantener durante el tiempo se podrían cristalizar repertorios adaptativos. Las emociones positivas serían aquellas que resuelven problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo. A un nivel más avanzado podríamos establecer también que son las que preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades venideras. Las emociones positivas serían para Fredrickson: la alegría, el interés, el amor y la satisfacción.

En esta investigación la Psicología Positiva es un eje fundamental porque una de sus mayores cualidades sería que tiene un efecto amortiguador del estrés. A las emociones positivas obtener cambios cognitivos y ampliar el aspecto conductual (Fredrickson, 2001).

Para puntualizar un poco más sobre el estudio de la Psicología Positiva podríamos decir que a nivel intelectual, indaga la capacidad para el amor y la vocación, el valor, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la espiritualidad, el talento y la sabiduría. En cambio en el nivel social explora las virtudes ciudadanas, como los individuos pueden ser mejores ciudadanos: la responsabilidad, el altruismo, la civilidad, la tolerancia y el trabajo ético (Seligman & Christopher, 2000). Desde ya la Psicología Positiva comprende un amplio rango de conceptos, pero los más relevantes a trabajar en esta investigación son: El Bienestar, La Felicidad, El Optimismo, La Creatividad, El Humor y La Resiliencia. Por lo tanto, dichos conceptos se describen y profundizan a continuación.

### 3.1. Bienestar y Felicidad

La búsqueda de conocimiento científico relacionado con la Psicología Positiva hizo que sus primeros intereses llevaran a explorar el bienestar, el optimismo y la felicidad. Quien centra sus investigaciones en el concepto de bienestar es Diener y Seligman (2002) afirmando que para entenderlo existen dos consensos:

- El bienestar tendría una dimensión básica y general que es subjetiva.
- El bienestar estaría compuesto por dos facetas básicas: una centrada en los aspectos afectivos (e.g., emocionales, aspectos del ánimo del sujeto) y la otra en los aspectos cognitivos (e.g., valorativos, evaluación de la satisfacción que hace el sujeto de su propia vida)

Básicamente para este autor el bienestar se refiere a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas. Estas sacan sus propias conclusiones cognoscitivas y afectivas al evaluar su propia existencia.

Se ha definido a la felicidad como un derivado, para muchos, del bienestar ya que es experimentada cuando se sienten más emociones agradables, cuando las personas están comprometidas en actividades interesantes y se encuentran de alguna forma satisfechos con sus vidas (Diener & Seligman, 2002).

Bajo este nuevo enfoque se descubrió también que es posible que los sentimientos placenteros como la felicidad o el bienestar sean en cierto modo estables en las personas y probablemente hereditario. Si bien se alteran a los cambios pueden luego de un tiempo volver a una línea de base, porque el temperamento estaría implicado en las experiencias positivas y la evaluación que se hacen de las mismas (Seligman, 2005).

Al surgir las investigaciones y obtenerse los primeros datos empíricos, los científicos dedicados al estudio del bienestar centran su atención en los procesos de adaptación y en consecuencia en la personalidad. El temperamento, en su condición de componente de la personalidad con una mayor carga genética, tendría un poderoso efecto en el bienestar subjetivo. Los primeros estudios de la mano de Kagan, Snidman y Arcus (1992) fueron realizados con gemelos monocigóticos separados al nacer, comparados con dicigóticos criados juntos. El análisis ha revelado la fuerte base genética que poseen los afectos positivos y negativos ya que existirían importantes diferencias en cuanto a la reactividad emocional. Se identificaron a dos grupos de niños, uno con estilos de evitación de eventos nuevos (i.e., niños inhibidos), y otro con un estilo dirigido al enfrentamiento a dichos eventos (i.e., niños desinhibidos). Esos datos luego fueron comparados

a nivel biológico y dieron paso a adherir la teoría de Davidson y Fox (1982), los estilos emocionales estarían relacionados con la diferencial excitabilidad de la amígdala y sus proyecciones en el sistema motor, el cíngulo, el córtex frontal, el hipotálamo y el sistema nervioso autónomo. Así, factores genéticos podrían conducir a diferencias en la reactividad de los centros emocionales del cerebro, los cuales predisponen a las personas a experimentar diferentes grados de emociones placenteras y displacenteras. Pero obviamente este enfoque imprime un carácter fatalista ya que excluye y le resta importancia al medio social en donde se desenvuelve el sujeto.

La mayoría de los estudios que se han interesado por la relación de la personalidad y el bienestar han asumido los supuestos teóricos de Eysenck (1968), que considera que la personalidad puede ser resumida en 3 dimensiones fundamentales: extraversión/introversión, neuroticismo y psicoticismo.

- *Neuroticismo*: las personas que lo sufren son aquellas que tienen un problema de hiperactividad simpática, lo que las hace ser candidatas a sufrir variados trastornos neuróticos, en realidad a ser más propensos a estos. Suelen ser personas nerviosas y susceptibles.
- *Extraversión/Introversión*: esta dimensión trataría una cuestión de equilibrio entre 'inhibición' y 'excitación' del propio cerebro. Una persona extrovertida tendría así una buena y fuerte inhibición ante un trauma; en tanto una persona introvertida poseería una pobre y débil inhibición.
- *Psicoticismo*: las personas con este rasgo tienen cualidades que se hallan con frecuencia entre psicóticos, y que probablemente serás más susceptible, en ciertos ambientes, a volverte psicótico. Posee una despreocupación por el sentido común o convenciones; y un cierto grado de expresión inapropiada de la emoción.

Los estudios sobre el tema han mostrado una relación de significación entre la extraversión y los afectos positivos; por otra parte, el neuroticismo se relaciona con los afectos negativos. Sin embargo, estos estudios caen de vuelta en una visión cerrada del bienestar. Si bien existe entonces una relación entre lo biológico y rasgos de personalidad no hay que pensar que estas son las únicas variables que predicen el bienestar de un sujeto. Muchas teorías contradijeron este mismo punto; Martínez (1997) nombra *la Teoría General De Los Sistemas*, donde es necesario la comprensión del todo y no solo de los subsistemas que lo componen. Además como bien se aclaró al inicio del capítulo, el

sujeto deberá realizar una evaluación cognitiva donde tendrá que tomar en cuenta también su experiencia de vida y el contexto en el cual está inmerso.

Para poder comprender un poco más al bienestar sería pertinente mencionar y desarrollar sus modelos descriptivos.

- *El modelo de Ryff:* Carol Ryff es quien definió la *Salud Mental Positiva* (Ryff, 1989, 1995; Ryff & Singer, 1998). Como se sabe, la salud se ha definido históricamente más por sus carencias (e.g., la ausencia enfermedad) que por los atributos. Entonces Ryff desarrollo basándose en autores como Maslow, Rogers, Allport, Jung, Jahoda y otros; una propuesta sobre los aspectos que conformarían un estado de salud mental óptimo. Su modelo plantea seis dimensiones básicas que delimitarían el espacio de la salud mental, diferenciando lo que se entendería como funcionamiento óptimo del deficitario. Esas dimensiones son: control ambiental, crecimiento personal, propósito de vida, autonomía, autoaceptación y relaciones positivas con los demás. Un claro ejemplo de un funcionamiento óptimo en la dimensión de control ambiental es que la persona posea una sensación de control y competencia. No es así en el caso de un funcionamiento deficitario que en esta misma área el sujeto poseería sentimientos de indefensión. Ryff y Singer (2005) descarta prácticamente los aspectos hedónicos de la experiencia humana, así como los componentes psicosociales del bienestar, sus dimensiones fueron un gran aporte clínico. Además demostró que la salud mental positiva es relativamente independiente de la negativa (Keyes, 2005).
- *El modelo de las tres vías hacia la felicidad de Seligman:* este autor ha propuesto un marco desde el cual pretende mostrar diversas vías que parecen conducir al bienestar y la felicidad. No es aún una teoría ni un modelo ya que esta inicialmente en investigación (Seligman, 2005). La investigación ha mostrado que hay al menos tres vías fundamentales por las cuales las personas se pueden acercar a la felicidad. Esas son: la vida placentera -*pleasant life*- donde se incluirían las personas al aumentar sus emociones positivas sobre el pasado, el presente y el futuro; la vida comprometida -*engaged life*- que vendría a ser la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas «*flow*»; y por último la vida significativa -*meaningful life*- que incluiría el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo. Las dos últimas podrían estar mayormente relacionadas con el bienestar (Duckworth, Steen & Seligman, 2005).

- *La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan:* esta teoría conectada también con la psicología humanista propone que el bienestar psicológico no estaría necesariamente relacionado con experimentar situaciones placenteras o con satisfacer deseos, lo cual generaría un afecto positivo pasajero y no con un funcionamiento psicológico sano (Ryan & Deci, 2001). El cual sería más complejo y estaría basado en: Una adecuada satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (e.g, autonomía, vinculación y competencia) junto con un sistema de metas congruente y coherente (Maslow, 1943). Para que las metas posean esas dos características tendrían que ser: intrínsecas más que extrínsecas, coherentes con los propios intereses y valores del sujeto; a su vez que deberían ser coherentes entre sí. Dicha teoría podría obtener importantes implicaciones en el ámbito clínico, ya que el distinguiendo las necesidades que obstruyen el bienestar se podrían implementar acciones que mejoren las actividades, decisiones y metas en el futuro de las personas. También ciertas creencias puedan obstaculizar una adecuada satisfacción de necesidades, por lo que su modificación podría eliminar una fuente de insatisfacción crónica en ciertos individuos (Vázquez, Nieto, Hernangómez & Hervás, 2005). Estas aplicaciones pueden ser relevantes en el marco de la prevención de recaídas así como en la psicoeducación o en la reestructuración cognitiva además de ser beneficiosa en algunos otros trastornos como el obsesivo u ansioso.

Si bien es un campo nuevo en donde recientemente empezaron a surgir investigaciones, ya nacen autores que buscan intervenciones para el aumento del bienestar y/o la felicidad. Uno de los primeros fue Fordyce (1983) quien en diseños experimentales intentó controlar la eficacia de intervenciones para mejorar la felicidad de sus participantes, en este caso estudiantes universitarios. Demostrando que la felicidad podría ser 'educable' dados las pautas que creó en uno de sus programa psicoeducativo. (Figura.3)

- 1- Mantenerse más activo y ocupado
- 2- Emplear más tiempo en actividades sociales.
- 3- Ser productivo en trabajos a los que se dé un significado.
- 4- Organizarse, manejar bien el tiempo.
- 5- Detener preocupaciones.
- 6- Ajustar expectativas y aspiraciones.
- 7- Desarrollar un estilo de pensamiento optimista y positivo.
- 8- Estar más centrado en el presente que en el pasado o el futuro.
- 9- Trabajar en desarrollar una personalidad saludable.
- 10- Desarrollar una personalidad sociable y con actividades fuera de casa.
- 11- Ser auténtico.
- 12- Eliminar sentimientos negativos y problemas.
- 13- Fomentar y conservar relaciones íntimas.
- 14- Dar valor a la felicidad y a su mantenimiento.

**(Figura 3) Las 14 Reglas fundamentales del programa cognitivo-conductual de mejora de la felicidad diseñado por Fordyce (1983)**

Los resultados de su estudio concluyeron que aquellas personas que poseían metas congruentes con sus valores e intereses eran los que respondían de forma significativa a esta intervención. Aun así, no tuvo mayor repercusión porque los investigadores no sabían cuál era el factor específico que detonaba una mejoría en el bienestar. Pero fue Fordyce quien impulsó a las primeras investigaciones de implicancia práctica y en el ámbito universitario. Luego Seligman (2005) es quien lleva nuevas intervenciones al ámbito clínico en especial para tratar la depresión.

Si bien todas las teorías descriptas sobre el bienestar ponen en tela su carácter dudoso e infructuoso, se debe tener en cuenta que no es un campo muy examinado por, como se dijo anteriormente, su carácter metafísico. El bienestar y la Felicidad son conceptos amplios y hasta filosóficos que requieran tal vez más años de investigación.

### **3.2. Optimismo**

Es considerado como una característica psicológica que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro. Este tendría una relación ante variables como la perseverancia, el logro, la salud física y el bienestar (Peterson & Bossio, 1991; Scheier & Carver, 1993). Para Peterson (2000) es un concepto que involucraría componentes cognoscitivos, emocionales y motivacionales. Las personas son consideradas optimistas cuando son más perseverantes y exitosas que el resto de la media de las personas. El optimismo aunque también depende en cierta medida de rasgos de la personalidad, como ocurre en los conceptos de felicidad y bienestar, parecería mediar más bien entre los eventos externos y la propia interpretación personal (Peterson 2000).

El interés por su estudio nace en contraposición del estudio de Beck (1967), quien desarrolló una extensa teoría e intervenciones sobre la depresión. Desde ese entonces en-

contraron que el optimismo era la contracara de la depresión, es por eso que se lo considero predictivo sobre la salud. Suele ser modulador de eventos estresantes o enfermedades graves, debilitando el padecimiento (Peterson, Seligman & Vaillant, 1988).

Sería un aspecto de nosotros considerado en su justa medida como adaptativo. Mediante el optimismo las personas suelen sobreestimar el grado de control de una situación traumática o estresante. Permitiendo de esa forma que en un tiempo venidero las dificultades puedan ser sobrellevadas de una mejor manera (Langer, 1975). Mientras que las personas deprimida estimarían de forma muy precisa su grado de control real (Alloy & Abramson, 1979) haciendo más prolongado su sufrimiento. Las personas necesitan ser en algún grado optimistas porque no solo es una forma de cognición si no que también es el motivante y motivador de acciones. Las personas que son optimistas no necesariamente serían negadoras de sus problemas, quienes aplican el optimismo poseerían esperanzas y lo que es más crearían estrategias de acción que les posibilitaría el afrontamiento de la realidad. Avia y Vázquez (1999) resaltan esta idea en donde el optimismo alberga esperanza e ilusiones, ya que se esperan buenos resultados del futuro. Los mismos autores plantean que el optimismo es algo constitutivo de la vida; que contiene su parte biológica, heredada, y rasgos de personalidad estables. En su mayor parte es aprendido y adquirido por las experiencias tempranas pero también sería posible que sea aprendido cambiando la visión y por lo tanto la cognición que tenemos sobre la vida. Ambos autores postulan que existirían dos clases de optimismos:

- Un optimismo que sería 'absoluto' e incondicional, el cual es tomado como una forma de escape patológico.
- Un optimismo llamado 'blando' el cual nos hace perder tiempo, no siendo funcional, para implementar otras estrategias.
- Un optimismo 'inteligente' el cual sería adaptativo y funcional para la propia persona, posibilitaría ver de una forma realista las cosas. Cabe destacar que no hay una visión consensuada de la vida para observarla de manera optimista; ya que los múltiples significados de la misma se van construyendo a lo largo de la existencia.

Las teorías que explican al optimismo son varias, pero en esta investigación se mostrarán las dos que se podrían considerar que tienen un mayor peso en la comunidad científica.

## **Teoría de los estilos explicativos**

La fórmula Seligman (1998) y parte a su vez de otra teoría la cual es de 'la Indefensión Aprendida' (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Hace referencia a la forma en cómo nos explicamos cotidianamente los eventos de nuestra vida, los cuales pueden modificar la motivación, llegar a reducir la persistencia y hasta en ciertos casos derivar en depresión (Gillham, Shatté, Reivich & Seligman, 2001).

Para Seligman (1998) los estilos explicativos se aprenden durante la niñez y la adolescencia, los cuales se relacionan con la visión que cada persona tenga de su lugar en el mundo. Los estilos explicativos de los eventos pueden ser atribuidos: a) Causas internas o externas. Las características del evento se relacionan con factores personales o de las otras personas significativas. b) Explicaciones estables o inestables, a través del tiempo. c) Explicaciones globales o específicas, que implican la cantidad de dominios en que afectan nuestras vidas.

Para este estilo explicativo los eventos negativos y problemáticos entonces tendrían atribuciones externas, temporales y específicas. En tanto que, si los eventos fueran positivos las explicaciones cambiarían a internas, estables y globales. Un estilo explicativo pesimista realizara atribuciones en sentido contrario a las mencionadas (Gillham et al, 2001; Munizaga & Ylis. 1992; Seligman, 1998).

## **Teoría del optimismo disposicional**

Para Scheier y Caver (1987) el constructo de optimismo se relaciona con las expectativas de las personas acerca del futuro. El supuesto básico de esta teoría es que el optimismo sería una variable de personalidad y por lo tanto una disposición que se asocia a las expectativas positivas generales de la vida (Gillham, et al, 2001).

De esta forma, el optimismo sería una expectativa o creencia estable, generalizada, de que en la vida ocurrirían hechos positivos (Otero, Luengo, Romero, Gómez & Castro, 1998; Scheier & Caver, 1985,1987). En tanto que el pesimismo correspondería a la expectativa que en el futuro ocurran eventos negativos (Otero et al, 1998).

Para Carver y Scheier (2001) las experiencias cotidianas podrían ser generales ya que están determinadas por múltiples factores. Además, es posible, que jueguen un importante papel en la determinación y persistencia de las personas en dirigir sus metas, en el desarrollo de tareas y en las experiencias emocionales.

Los resultados de ambas teorías se asemejan bastante, es por eso que en la actualidad existen investigaciones que si bien apoyan la similitudes que comparten, consideran necesario clasificar específicamente los lazos teóricos y empíricos para diferenciar sus

constructos (Gillham et al, 2001; Peterson, 2000). Ambas teorías ponen en tela de discusión el optimismo y el pesimismo, y si este estaría o no centrado en una parte de la personalidad. Las implicancias vendrían a que el optimismo se podría mantener en el tiempo siendo quizás más estable (Avia & Vázquez, 1999). Varias discusiones existen sobre este tema, pero en lo que ambas teorías estarían de acuerdo es que el optimismo se relaciona con factores cognitivos de personalidad (Lin & Peterson, 1990).

Si bien estas teorías hacen una apreciación de donde parte el 'sentirse optimista', lo más destacable es que utilizado de forma realista es una herramienta que podría enfrentar el estrés.

### **3.3. Creatividad**

Se ha considerado este concepto como de difícil abordaje, ya que sus primeros trabajos fueron basados, en la mayoría de los casos, en creencias y opiniones difícilmente comprobables. Se le llegó a considerar de gran importancia para lograr alcanzar el bienestar individual pero a la vez incapaz, en sus inicios, de sobrellevar las exigencias que imponía la ciencia. Esto se debe a que sus primeras concepciones la ligaron a rasgos sobrenaturales que posarían las personas, asociando a la creatividad como un 'talento único'. Se la consideraba una característica especial de poseer para el ser humano, como un don, por ende a la vez sería difícil de ser evaluado.

Pero su estudio comenzaría con Guilford (1950) quien se atrevió a trabajar con la creatividad de una forma metódica presentando su investigación, en una conferencia de la Asociación Americana de Psicología, titulada '*Creativity*'. Para Guilford (1967) la creatividad implicaría huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que resulta novedoso. La creatividad estaría ligada a las aptitudes o características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.

Amabile (1983) luego, entendiendo a la creatividad de una forma integral, modificando y detallar esta definición, propone que un producto o respuesta será juzgado como creativo en medida que sea novedoso, apropiado, útil y valioso a la hora de dar respuesta a un problema dado. La creatividad tendría que ser una cuestión heurística antes que algorítmica. Esta sólo existiría cuando hallan destrezas para la creatividad y características específicas de motivación en la tarea. No sólo la persona tendría que tener destrezas, si no que a la vez, se debería poseer conocimientos propios del campo en que se desempeña el acto creativo el cual requeriría de habilidades técnicas. Esta idea elaborada por Amabile se basa en que la creatividad en sus comienzos fue asociada a la inteligencia y

el aprendizaje. El mismo Guilford (1967) profundizando en esta relación y estableció que si bien la originalidad puede aparecer en todas las edades, los productos serían de más alta calidad a partir de un C.I 60 e iría creciendo aproximadamente hasta el C.I 130. Advirtiendo que si bien la inteligencia facilitaría la producción, esta mantendría un carácter independiente y no tendría una directa correlación con la creatividad.

Estudios posteriores demostraron que efectivamente no existiría una correlación directa entre inteligencia y creatividad. El investigador Mackinnon (1978) confirmaría que a partir de C.I.120 la relación entre ambas variables desaparece; Jaswall y Jerath (1991) tampoco encontraron correlaciones entre inteligencia y creatividad en los sujetos de alto nivel intelectual. Ahora en contra posición a las relaciones entre inteligencia-creatividad, aquel concepto que está mayormente unido a la creatividad es el de aprendizaje. Este se impondría como primer paso la producción de algo nuevo, aunque no en sentido científico; el niño a través del proceso educativo, empezará a construir conceptos y logrará aprehender algunas nociones básicas que le permitan comenzar un proceso de transformación. Fomentando así la capacidad creadora y del desarrollo de producciones creativas.

En realidad autores como Maslow (1994) diferencian entre la creatividad primaria, centrada en el proceso, y la creatividad secundaria, centrada en el producto. En el campo de la educación, se establecería la creatividad primaria siendo la base de la creatividad. A su vez este autor sostiene que en la creatividad secundaria intervienen otros aspectos, como el esfuerzo para llegar a conseguir un buen producto, y que la creatividad básica y fundamental está en la capacidad de divergir, de expresar y buscar nuevo sentido a situaciones viejas (Lázaro, 1995).

Rendón (2003) es quien habla de la creatividad como capacidad, que nos remitiría al mundo de lo que puede ser, al terreno de la energía potencial. En efecto, la creatividad sería como un músculo el cual se tiene que desarrollar a base de un ritmo de la rutina y la persona que la quiere ejercitar no debería dejarse vencer por lo establecido; tendría que aventurarse a pensar de una manera diferente. Por lo tanto autores como Rendón consideran que dependiendo de las destrezas que se vayan adquiriendo, las nociones básicas que se construyan y del aumento de la asertividad cognoscitiva se crearía una producción creativa. Por todo lo estudiado durante estos años sobre la creatividad y el amplio repertorio de conceptos alineados a la misma se creó, en la actualidad, la que sería la más amplia definición:

La creatividad es una capacidad y como todas las capacidades es un componente estructural de la personalidad que es susceptible de ser desarrollado, tiene bases neurológicas y características sociales. Los seres humanos comparten la capacidad creadora y las habilidades que la componen, no importa si son niños o adultos o si es en el campo de las artes, la ciencia, la política o la industria. En este sentido, todos los individuos por naturaleza somos potencialmente creativos, y con la experiencia y el conocimiento llegamos a construir productos creativos que cumplan con criterios de novedad, a dar soluciones nuevas para nosotros mismos o para la sociedad y a salvar situaciones que se nos presentan (Rendón, 2003, p. 43).

Aquí cuando se mencionan los componentes creativos de la personalidad hay que tener en cuenta las variadas opiniones de cuales están implicados y los que no. Rendón entiende que la persona tendría que poseer ciertas actitudes creativas en la personalidad:

- La tolerancia, el no asustarse ante lo nuevo y mostrarse tranquilo ante situaciones diferentes, adaptándose a las nuevas exigencias.
- La tendencia a la exploración, el pasar de la idea a la acción.
- La indagación persistente.
- La espontaneidad y la iniciativa.
- La constancia, perseverancia y persistencia (e.g., tenacidad).
- La disciplina y esfuerzo para superar obstáculos.
- El interés, la curiosidad y entusiasmo.
- La confianza, seguridad en sí mismo, el autoconcepto firme.
- La valoración de los procesos y producciones.
- La independencia (e.g., autonomía, conciencia de sí mismo y de que se puede trabajar por si solo

Existirían rasgos de personalidad en los sujetos que los harían, quizás, más creativos pero lo que hasta aquí los autores resaltan es que quedaría revelado el misterio de la inspiración divina sustituyéndolo así por: conocimiento científico sobre procesos de asociación, verificación, aprendizaje (Bowers, Farvolden & Mermigis, 1995), y pensamiento divergente (Guilford, 1967). El pensamiento creativo es visto de una forma integradora como declara Csikszentmihalyi (1996) donde actuarían varios elementos como el campo -disciplina, o lugar en donde ocurre la creatividad- dominio -grupo social de

expertos- y la propia persona -quien realiza el acto creativo-. Por tanto, sería accesible a cualquier tipo de persona (Simonton, 2000).

Este tipo de pensamiento tiene la particularidad de tener una buena tasa de éxito resolviendo problemas de una forma que resultaría productiva. Habitualmente crear es sinónimo de producir. Si bien tendría otros aspectos como ya se han mencionado, no hay que olvidar su carácter resolutivo. Como sugiere Mednick (1962), el proceso de pensamiento creativo sería la formación a partir de elementos asociativos de combinaciones que o bien responde a requerimientos específicos o son de alguna manera útiles. Tomando esto en consideración sería otra buena herramienta para resolver situaciones estresantes que ampliaría los repertorios de conducta, actuando por sobre el problema y modificándolo. A su vez hay que no solo tiene disposiciones genéticas si no que sería una herramienta posible a desarrollar en la práctica.

### **3.4. Humor**

La palabra humor tiene múltiples significados en nuestro idioma, uno de ellos se le atribuye a estados de ánimo que pueden ser diversos y variables a la vez. En ciertos momentos el estado de ánimo de una persona, habitual o circunstancial, puede predisponerse a estar contenta y mostrarse amable, o por el contrario, a estar insatisfecha. Sería una actitud subjetiva de carácter general que demostraría todos los sentimientos que poseemos los seres humanos. Para Garanto Alós (1983), que trabaja en la psicología del humor, este se define como:

Esa tonalidad anímica, una atmósfera suspensiva desde la que el hombre afronta equilibradamente la realidad de la vida y el sí mismo. La realidad se puede inclinar o polarizar hacia lo trágico y pesimista o más bien hacia posturas eufóricas, excesivamente optimistas (p. 73).

Pero para la Psicología Positiva es tomado de la segunda forma, como el 'buen humor' recordando que este daría así placer y satisfacción personal. En este sentido también existen varias definiciones. Autores como Buxman (1991) hacen referencia a su carácter de emoción positiva, entendiendo aun así que una situación puede ser humorística para algunas personas y para otras no. En tanto autores como Robinson (1977) hacen hincapié en la aparición del humor como un emergente de la comunicación, donde existirían partes graciosas que provoquen la risa.

Del humor se derivan varias teorías, que serían convenientes destacar para aclarar sus diversos enfoques:

- *La teoría de la superioridad:* en la cual la risa surge de cuando las personas sufren algún pequeño accidente, tienen algún defecto o están en situaciones de desventaja. Las personas que ríen sienten una superioridad por sobre el que sufre o padece algún contratiempo. El principal autor que sostuvo esta teoría fue Hobbes (1677), nombrando este sentimiento de goce o de gloria súbita. Otro autor posterior es Fry (1968) quien señala que el que cuenta chistes adquiriría cierta superioridad por sobre los que lo escuchan, ya que logra confundir y sorprender a los otros con el remate final del chiste. Habría entonces una sensación de triunfo del que cuenta los chistes.
- *La teoría de la incoherencia o incongruencia:* plantea que lo que genera risa son las incoherencias que surgen al confundir niveles lógicos o al darse una expectativa frustrada (Kant, 1981). El grado del humor dependería así de dos cosas, aspectos o situaciones que entran en cierta contradicción o ideas bastante diferentes. Ya que como nombran autores como Goldstein y McGhee (1972) produciría una sorpresa y a la vez alegría en las personas
- *Teoría de la jerarquía:* aquello que produciría el humor sería que los protagonistas entren en situaciones de competencia entre ellos (Burma, 1946; Dupont & Prentice, 1988; Fry, 1968).
- *Teoría correctiva del humor:* la misma plantea que cuando nos reímos de alguien o algo mantenemos a esa persona dentro de lo esperado socialmente, siendo una forma de regulador social, Buckman (1994) plantea al humor como una función interpersonal que facilita la cohesión social.
- *Teoría de la creatividad y expresión del ingenio:* algunos autores actualmente entienden al humor como una manifestación de inteligencia e ingenio, los chistes serían un dilema en donde la solución está dada por la resolución o el remate final (Koestler, 1964).
- *Teoría de la ambivalencia:* esta teoría plantea que en el humor a veces suelen haber sentimientos incompatibles o situaciones ambivalentes que luchan entre sí por prevalecer (Keith Spiegel, 1972).
- *Teoría de la liberación:* tal vez con un enfoque más psicoanalítico donde el humor le permite a las personas liberarse, dándoles momentos de claridad y lucidez. El referente es Freud (1928) quien considero al chiste como una manifestación del in-

consciente. El humor podría ser un momento libre de inhibiciones (Mindess & Turek, 1980).

La risa sería un componente clave para distinguir el estado anímico de una persona y si esta posee buen humor. Es un aquello que ronda y que se enlaza con dicho concepto, pero no es este el único a tener en cuenta. Catalán (2001) realiza una distinción entre varios tipos de expresiones y variantes del humor. Uno de ellos es la ironía, la cual está considerada como una forma de vengarse inteligente, conformada también por el humor y expresada en un tono burlón. La carcajada sería la expresión gestual y sonora de que una persona presenta un buen estado de ánimo y se caracteriza por ser exultante. La sonrisa resalta las facciones y da dulzura a la expresión al manifestar satisfacción.

Pero sin embargo, en la risa se implicaría a todo el organismo: Primero actúan los rasgos faciales tales como las comisuras de la boca que se elevan ligeramente, después, participan los músculos que circundan los ojos, parpadeando. Luego se empiezan a emitir sonidos que van desde la 'risita controlada' que también puede ser una carcajada involuntaria. Los músculos torácicos y abdominales se activan y el cuerpo empieza a balancearse hacia atrás y hacia delante, produciendo en algunas ocasiones que se doble el cuerpo totalmente. La risa en su compleja expresión denota que el humor sería una conducta significativa de la mente humana. Existiendo un amplio funcionamiento del cerebro. Esta es producida, según las últimas investigaciones de la '*Nature Neuroscience*', en el córtex prefrontal ventral, donde también estarían implicadas otras regiones que ejecutan el procesamiento del lenguaje. Es de aquí también que el juego de palabras es una de las herramientas para provocar el buen humor (Giménez, 2001).

Uno de los pioneros en descubrir los beneficios del humor no fue en realidad un médico si no un paciente diagnosticado de espondilitis anquilosante. Norman Cousins un importante ejecutivo de Nueva York, padeció esta enfermedad que le provocaba gran dolor; sus síntomas empeoraron día tras día y se agravaron como consecuencia de la depresión. Ante esto, los médicos que lo atendían le sugirieron distraerse viendo películas de comedia. Gracias a esto descubre como su enfermedad que era irreversible cede y logra recuperar tejidos conjuntivos junto con el tratamiento médico, apelando que la risa aliviaba sus dolores. Al tiempo saca un libro '*Anatomía de una enfermedad*' dando a conocer su caso, y así relacionando por primera vez el humor con la salud (Davidoff, 1989).

Como consecuencia en 1988 nació la Asociación para el Humor Terapéutico y Aplicado (AATH), cuyos miembros son especialistas que tienen fe en el poder curativo de la

risa. Definiendo la terapia como cualquier intervención que promueva la salud y el bienestar solo estimulando el descubrimiento alegre, la apreciación o expresión de lo absurdo ante situaciones de la vida.

En el mismo año Simon (1988) definiría el humor desde una manera más integral implicando aspectos cognitivos, biológicos y comportamentales. De esta forma el humor sería como: una estrategia de afrontamiento basada en la evaluación cognitiva particular de algún estímulo que se manifiesta en una conducta tal como la risa, la sonrisa o en sensaciones de alegría y diversión que provocan una marcada disminución de la ansiedad. Adhiriéndose a las ventajas de poseer un buen humor esta Seligman (2002) quien definió el sentido del humor, entendiéndolo como una de las fortalezas del ser humano y refiriéndose a una capacidad para experimentar y estimular una reacción muy específica, la cual sería la risa -observable o no-, de esta manera se lograría conseguir o mantener un estado de ánimo positivo.

Siendo el sentido del humor una fortaleza, es como bien menciona Simon (1988) un elemento que disminuye el estrés. También este hecho se puede aclarar a nivel orgánico ya que el estrés origina cambios fisiológicos perjudiciales tales como hipertensión, tensión muscular e inmunosupresión y este podría ser apaleado por el sentido del humor porque la risa provoca los efectos opuestos. Wooten (1996) ha demostrado que la risa estimularía el sistema inmunitario reduciendo las concentraciones de cortisol favoreciendo el incremento del número y de la actividad de los linfocitos citotóxicos naturales. Berk (1996) se adhiere a estos descubrimientos, ya que examinaron los efectos del humor sobre las hormonas neuroendocrinas implicadas en las típicas respuestas al estrés, concluyendo que la risa modificaría o atenúa de cierta forma algunos de los niveles neuroendocrinos y hormonales relacionados con el estrés. Además aportando datos más específicos aquellos que tienen un marcado conocimiento sobre los estilos de afrontamiento del estrés como son Schaefer, Sparano y O'Neill (1998) afirman que el humor es un atributo positivo, una respuesta 'preconstruida' que sirve para aumentar el bienestar al proteger al individuo de los estragos que acarrea el estrés, como pueden ser las consecuencias oncológicas en el organismo.

### **3.5. Resiliencia**

A fines de la década de los setenta surge el interés por conocer acerca de aquellas personas que a pesar de vivir en condiciones severas y adversas lograban superarlas y además, transformarlas en una ventaja o estímulo para su desarrollo biopsicosocial (Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez Ojeda, Infante & Grothberg 1998). Se intentaron producir

escalas y diversas teorías para comprender los factores que pudiesen explicar resultados negativos hechos en relación a factores de riesgo (Cáceres, Fontecilla & Kotliarenco, 1997). Se querían prever los daños psíquicos que causan estas situaciones adversas pero los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y el desarrollo psicosocial (Werner, 1989). No se lograba comprender de donde venía ese poder de superación. Antes de ser un elemento a analizar deberían poder definirlo. En este contexto desde la Psicología Positiva se propone que el concepto más adecuado sería el de *Resiliencia*.

El primero en definir esta cualidad del ser humano es Grotberg (1996) quien afirma que la resiliencia es más que nada una capacidad que tiene el ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, que le permite superarlas e, inclusive, ser transformado por ellas. Luego Rutter (2000) le añade la cualidad de ser como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida 'sana' en un medio insano. Estos procesos se realizarían solo a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del sujeto y su ambiente familiar, social y cultural. Desde esta concepción no se piensa a la resiliencia meramente como un atributo con el que nacen las personas, sino que se va adquiriendo durante su desarrollo, tratándose de un proceso que caracteriza un complejo sistema social. Aunque autores como Osborn (1994) consideran la resiliencia como un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Donde podría ser un producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños.

Habiendo multiplicidad de concepciones hay autores como Vanistendael y Lecomte (2002) quien distingue dos componentes: en la resistencia frente a la destrucción; la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, por otra parte, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. Luthar, Cicchetti y Becker (2000) también se preocuparon por la definición de dicho concepto, consideraron que la primera dificultad tiene que ver con la variabilidad en la operacionalización y medición de este constructo. Pero los mismos, han sido identificadas tres dimensiones: la primera, las personas en situación de riesgo pueden mostrar resultados por encima de lo esperado. La segunda, sin resultar importante la intensidad del estímulo (e.g, el factor de estrés) la persona puede adaptarse positivamente. La tercera, después de una experiencia traumática, la persona se recupera adecuadamente. De esta manera, para poder decir que una persona sería resiliente, debería superar los factores de riesgo y adaptarse

en diferentes dominios (e.g., el cognitivo ante una respuesta al estímulo traumático o capacidad de buscar soluciones después del trauma)

Las primeras teorías que intentan explicar la resiliencia y riesgo tratan de entender por qué algunas personas responden mejor al estrés y a la adversidad que otras. Munist et al (1998) proponen que la resiliencia se compondría por factores internos y externos que protegen a las personas contra el estrés social, la ansiedad o el abuso, y que operan como un mecanismo protector por el cual la condición adversa o negativa se neutraliza e incluso, se transforma en un factor de superación. La resiliencia podría constituir una protección, en tanto, se utiliza ante el desafío del riesgo evitando los daños. Esta se daría en un proceso de aprendizaje y ambientación social positiva y podría lograrse con los programas de habilidades para la vida. No estaría basada en rasgos de personalidad solamente, sino que es considerada un proceso dinámico de adaptación (Engeland, Carlson y Sroufe, 1993). Para lograr entender mejor la divergencia de teorías a continuación se describirán brevemente:

- *Teoría del desarrollo psicosocial:* que se incorpora dentro de la teoría del desarrollo, según lo señala Infante (2002) indica que el componente dinámico de ser resiliente o no depende del juego que se da entre los distintos factores y el rol de cada factor en los diferentes contextos. Grotberg (1996) afirma que la resiliencia puede ser una respuesta ante la adversidad que se mantiene a lo largo de la vida o en un momento determinado y puede ser promovida durante el desarrollo del niño. Sería efectiva no solo para enfrentar adversidades sino también para la promoción de la salud mental y emocional de las personas. Para Grotberg, dentro de esta teoría, los niños toman factores resilientes de cuatro fuentes, que se visualizan en las expresiones verbales de los sujetos (e.g., niños, adolescentes o adultos) con características resilientes: 'yo tengo' en mi entorno social; 'yo soy' y 'yo estoy', que hablan de las fortalezas intrapsíquicas y condiciones personales; 'yo puedo', concierne a las habilidades en las relaciones con los otros. La primera fuente serían las características genéticas y temperamentales de la persona, que son aspectos tales como la fisiología y la neuroquímica que repercuten en el niño ante la ansiedad, los desafíos y el estrés. La segunda tiene que ver con el ambiente favorable, como fuente externa de defensa que dan respuesta a las características del sujeto: la familia, la comunidad, entre otras. La tercera la fuente interna en la propia personalidad (e.g., sentido de autonomía, control de impulso, autoestima, sentimientos de afecto y empatía) la fortaleza intrapsíquica. La última las habilidades adquiridas que son conductas apropiadas a la interacción social.

- *El enfoque de riesgo y protección:* establece las ciencias humanas han prevalecido centrados en la enfermedad y aquellos factores que implican una mayor probabilidad de daño individual, es decir en los factores de riesgo. Grotberg (1996) dice que se han dejado de lado los procesos de interrelación dados en el quehacer diario de satisfacción de necesidades dentro de un contexto comunitario. Es por eso que se ha permitido estudiar con suficiente profundidad los factores protectores que hacen que una persona logre recuperarse luego de afrontar condiciones adversas, y que inclusive logre transformarlas en ventajas o estímulos para la construcción de su bienestar físico, mental, social y espiritual. Autores como Rutter (2000) sostienen que los factores protectores operan a través de tres mecanismos que son: el desafío, lo compensatorio y la inmunización. Estos no son excluyentes entre sí, aunque pueden actuar conjuntamente en distintas etapas del desarrollo. En el modelo del desafío, el estrés es visualizado como un estímulo para actuar con mayor competencia. En el modelo compensatorio, los factores de estrés y los atributos individuales actúan combinadamente en la predicción de una consecuencia y el estrés podría ser compensado por cualidades personales o por alguna fuente de apoyo. Por último, en el modelo de la inmunidad existe una relación condicional entre los estresores y los factores protectores, en la que estos últimos, modulan el impacto del estresor, aun cuando este no esté ya presente.
- *Modelo del desafío / Mandala de resiliencia, Wolin y Wolin (1993):* implica ir desde el enfoque de riesgo al desafío, donde cada desgracia o adversidad que representa un daño o una pérdida puede significar el desafío o capacidad de afronte. Metafóricamente se trataría de un escudo de resiliencia, que no permitirá a estos factores adversos dañar a la persona si no por el contrario rebotarán para luego transformarlos positivamente. Constituyendo un factor de superación, apoyándose en lo que ellos consideran como características resilientes que el sujeto posee. Identificaron los factores que resultan protectores para los seres humanos. Resaltando que se deberían identificar para luego ser fomentados. Los factores resilientes son los siguientes (Ver figura 4):
  - *Autoestima:* es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo dado generalmente al niño por un adulto significativo, 'suficientemente bueno' y capaz de dar una respuesta sensible.

- *Introspección*: sería el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.
- *Independencia*: se definió como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener una distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
- *Capacidad de relacionarse*: la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.
- *Iniciativa*: el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Es la capacidad de ejercer control sobre los problemas.
- *Humor*: encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas.
- *Creatividad*: la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia.
- *Moralidad*: Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros.
- *Capacidad de pensamiento crítico*: es junto con la autoestima, otro de los pilares fundamentales. Fruto de la combinación de todo los anteriores, que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre.



**Figura 4:** mandala de la resiliencia extraída de Wolin y Wolin (1993)

Todas estas teorías también fueron trasladadas al campo de la educación, para ver como intervenía la resiliencia en el aprendizaje. En la educación hoy día se reconocen que así como hay niños que desafían los pronósticos más sombríos sobre su desarrollo, hay colegios que parecen más efectivos en lograr niveles más altos de éxito en el aprendizaje de sus estudiantes que confrontan situaciones de riesgo (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Esto se debe a que emergen en estos campos factores resilientes, como resaltan Wang y Gordon (1994), existirían variables centradas en los mecanismos protectores que pueden promover el éxito en el aprendizaje de poblaciones cada vez más diversas. La resiliencia se fomenta en las expectativas y las acciones de los maestros, el rol del currículo y la instrucción, la organización y ambiente de la escuela, los programas pre-escolares, el apoyo entre pares y la comunidad.

Benard & Marshall (1997) un estudioso sobre este tema, clama que si los educadores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos pueden ayudar a los niños para que encuentren la de ellos. Los educadores necesitan aceptar que todo el mundo puede sobreponerse a la adversidad, para ello tienen que tener en cuenta tres factores: las relaciones caritativas y de apoyo, las expectativas elevadas y positivas y las oportunidades de participación significativa. El desafiar a los estudiantes a través del establecimiento de expectativas elevadas y realistas, ayudarlos a ver sus propias fortalezas y encontrar formas de sobreponerse a las caídas sin destruirse son áreas en las que pueden influenciar todos los profesores (Benard & Marshall, 1997).

Henderson y Milstein (2003) consideran a la resiliencia como un 'resorte moral' imprescindible para toda la educación. Ellos usando el modelo de Benard y Marshall, muestran cómo la gente caritativa en los ambientes educativos puede promover la resiliencia en ellos mismos, en el salón de clase y entre los mismos estudiantes. Presentan un modelo de seis pasos que contribuye a la construcción de resiliencia. Los tres primeros pasos consisten en mitigar el riesgo e incluyen el enriquecer vínculos sociales, el fijar límites claros y firmes y el enseñar habilidades para la vida. Los tres últimos pasos contribuyen a construir resiliencia a través de tres grandes condiciones: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y proveer oportunidades de participación significativa. Son los primeros en crear una definición más gráfica llamada «rueda de la resiliencia», que es una herramienta heurística.

En los últimos años autores como Di Gresia, Porto y Ripani (2002) realizaron diversas investigaciones para lograr comprender el rendimiento académico. Una de ellas se tituló 'Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas Argentinas'. Donde descubren la complejidad de la cursada de una carrera universitaria. Si bien hay estudiantes

que provienen de familias pobres y se piensa generalmente que están destinados a un bajo rendimiento pero esto no ocurre. Hay otros factores involucrados como son la motivación, los vínculos familiares y principalmente la resiliencia. Así es como los autores determinan que los estudiantes con mejor desempeño académico poseerían más que nada factores resilientes. Esto se debe a que estas personas son capaces de afrontar satisfactoriamente las amenazas y retos de la vida universitaria o académica. En cambio las personas de bajo rendimiento académico poseen menos presencia de factores protectores que son las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo.

### **3.5.1. Rasgos de la personalidad Resiliente y Modelos de Salud**

El interés inicial en las características resilientes de aquellos niños que salían adelante ante condiciones adversas, hizo pensar a los primeros investigadores en que estos poseían una especie de invulnerabilidad. Ya que se los consideraba inmunes al daño y resistentes al estrés (Lösel, Bliesener, & Kofler, 1989). Se pensaba que esta característica se aplica a todas las circunstancias de riesgo. Pero quedó descartado por Rutter (2000) que señaló cuestiones para desmentir la invulnerabilidad: a) Implicaría una resistencia absoluta al daño. b) Si es tomada como característica estaría implicada ante todas las situaciones de riesgo indefinidamente. c) Sería una característica que es intrínseca del sujeto y sugeriría que sería estable en el tiempo. Considerando todas estas características absolutas y difíciles de poseer para una persona, se descartó la idea de invulnerabilidad y se cambió por el concepto de resiliencia. Donde se designaba aspectos diferentes para describir el mismo hecho, ya la persona no era inmune a las situaciones estresantes si no que serían capaces de superar las adversidades y transformarse en individuos saludables (Menvielle, 1994). Si se tiene esta concepción de invulnerabilidad se vería transformada la percepción individual del riesgo (Blanco, Sánchez, Carrera, Caballero & Rojas 2000). En donde habría una ilusión de invulnerabilidad y marcado optimismo ilusorio, esto sería perjudicial ya que fomentaría comportamientos arriesgados aun conociendo los efectos nocivos para la salud (Sánchez, Rubio, Páez & Blanco, 1998).

Desde una perspectiva más general y con un enfoque cognitivo hay dos teorías relacionadas con la Psicología Positiva y la salud. Una de ellas es la 'Teoría de la Acción Razonada' de Fishbein y Ajzen (1975) y la otra el 'Modelo de Creencias de Salud' de Rosenstock (1974). La Teoría de la Acción Razonada parte del principio de racionalidad de los seres humanos y del uso sistemático de la información. Ante una determinada conducta de salud, una conducta se realizaría según dos componentes una es la actitud

hacia la conducta (e.g., evaluada positiva o negativamente) y la norma subjetiva (e.g., la percepción de las presiones sociales). En el caso del Modelo de Creencias de Salud, se esperan conductas de salud en función de dos variables: una es la amenaza percibida que a su vez depende de la susceptibilidad del individuo, de la gravedad percibida sobre las consecuencias y de las claves para la acción que le proporcione el contexto, y la otra la creencia respecto al valor saludable (e.g., relación coste-beneficio percibida). No existen grandes investigaciones referentes a este modelo.

Respecto a variables de personalidad que se han relacionado con conductas saludables, Antonovsky (1990) ha desarrollado el concepto de Sentido de la coherencia '*Sense of Coherence*' en el que plantea la capacidad que tiene la persona para percibir el significado del mundo que le rodea, así como para advertir la correspondencia entre sus acciones y los efectos que éstas tienen sobre su entorno. Este autor trabaja con tres conceptos: *Comprensibilidad*: los estímulos provenientes tanto del entorno externo como interno en el curso de la vida, están estructurados, son previsibles y explicables.

*Manejabilidad*: los recursos para atender las demandas que esos estímulos estarían disponibles.

*Significación*: estas demandas suponen retos dignos de invertir esfuerzo y compromiso por parte del sujeto.

Los factores salutogénicos que proponen Antonovsky suponen un afrontamiento positivo de la vida desde un punto de vista cognitivo, conductual y emocional.

Otra teoría es la de Personalidad Resistente o *Hardiness* de Kobasa (1982) la cual se basa en un concepto de personalidad dinámico, en donde las dimensiones de la personalidad resistente se configurarían en acciones y compromisos adaptados a cada momento. De esta forma, los individuos con puntuaciones altas en las dimensiones de compromiso -involucrarse en todos los aspectos de la vida-, control -puede modificar e intervenir en los sucesos de la vida- y reto -considerar al cambio como oportunidad-, poseerán características de resistencia frente al estrés laboral o de la vida cotidiana.

Oullette y Di Placido (2001) dicen que la respuesta no estaría en la manera diferenciada en cada uno de esos modelos, sino en el enfoque que resulta del conjunto de ellos. El enfoque que transmite una imagen y un modelo teórico de la persona, basado en la capacidad y posibilidad que tiene de planificar su acción, anticiparse a algunos eventos, construir cognitivamente la percepción que tiene de la realidad, y hacerle frente a los acontecimientos con los recursos que se poseen. Según Lazarus (2001) estos enfoques teóricos divergentes coinciden en considerar cinco variantes esenciales presentes en los

esfuerzos adaptativos que realizamos ante daños, amenazas, desafíos y beneficios. Estos son: cognición, motivación, emoción, contribución del ambiente y acciones.

Todo lo hasta aquí mencionado y el planteamiento de los aspectos positivos y no de déficit crearon lo que algunos llaman un modelo salutogénico. Un representante del mismo es Antonovsky (1996), quien intenta promocionar los aspectos positivos de la personalidad por sobre los negativos, no negando los mismos. Para el mismo existen diversas cuestiones a tratar como son:

- Considera la salud-enfermedad como un continuo
- Hace énfasis en la historia de salud-enfermedad del ser humano.
- Se centra en los recursos de afrontamiento para la superación de los problemas y la promoción de la salud.
- Fomenta la adaptación del organismo- ambiente.

Florez-Alarcón, Mercedes Botero y Moreno Jiménez (2005) consideran que el modelo salutogénico que no sólo tiene que hacer hincapié en los componentes cognitivos y de personalidad ya mencionados. También se basan en competencias emocionales de afrontamiento que buscarán regular la respuesta emocional y potenciar los recursos emocionales de resistencia. Este sería un modelo procedural el cual integraría todos estos aspectos y se compone de múltiples facetas:

- La personalidad positiva podrá suponer así un afrontamiento cognitivo de los estímulos aversivos y estresantes de la vida con recursos que facilitan un control de las situaciones en función de su consistencia, significado y ajuste a las demandas ambientales y expectativas personales.
- Se partiría de un enfoque motivacional, centrado en la implicación de la persona con lo que hace, enfrentándose a las situaciones y valorándolas en su justa medida.
- Plantea la perspectiva de personalidad activa, de la capacidad del sujeto para intervenir modificando al menos parcialmente su contexto y mantener alguna forma de control sobre el ambiente con una conducta constructiva que le permita aprender de todo tipo de experiencias, aunque sean aparentemente negativas, para obtener mejores resultados en el futuro. Para ello es esencial la concepción de las dificultades como oportunidades de avanzar.
- Propone el análisis de las competencias emocionales de la persona como facilitadoras de un modo de interacción personal, con nosotros mismos y con los de-

más, y que permiten la identificación de las necesidades básicas y el reconocimiento adaptativo, permitiendo el autocontrol y la expresión de las emociones que dan lugar a conductas saludables.

En conclusión, las bases teóricas y aplicadas que se proponen son: la personalidad como proceso y no como rasgo, una perspectiva transaccional y no interaccional y un individuo con papel activo ante su salud, no pasivo. Todas esas características positivas y procesuales de personalidad unidas a unas características de resistencia en circunstancias adversas, proponen un enfoque de *Personalidad Positiva o Resiliente*.

En síntesis, en este capítulo se han presentado los conceptos que, desde algún punto, poseerían relación con el estrés. Haciendo un leve repaso tenemos al bienestar subjetivo desarrollado desde el ámbito universitario. Se pudo establecer una aproximada relación entre el bienestar de los sujetos en cuanto estos tengan metas congruentes. Esto sería coherente con la teoría de Lazarus y Folkman (1986), la cual entiende que lo que determina las acciones de las personas son sus metas y objetivos teniendo de importancia a todas las situaciones por las que atravesamos, sean estresantes o no. Es el individuo quien con su sistema cognitivo y evaluación de la situación produciría estrés o su contracara el bienestar en dicho ámbito. El optimismo actuaría como un regulador también en la evaluación de un evento. Si no es utilizado en una medida justa puede causar una sobreestimación de la situación estresante perdiendo así su efecto adaptativo, siendo perjudicial para el sujeto (Langer, 1975). La creatividad sería la herramienta de carácter más útil con la cual podría contar un estudiante para resolver problemas y situaciones en el transcurso de su carrera (Mednick, 1962). Por último el mayor descomprimidor de las situaciones estresantes y un estilo de afrontamiento para las mismas, sería el humor. A diferencia del estrés que es un factor que causa múltiples enfermedades y disfunción en los sistemas del organismo; el humor promovería la salud (Davidoff, 1989).

Siendo todos estos componentes importantes para abolir de cierta forma el estrés hay que destacar que todos ellos son propios del ser humano y podrían ser tanto aprendidos como potenciados. Pero esta investigación se centra en el concepto de resiliencia; porque se lo podría considerar el más afín con el estrés. En tanto que si bien los otros son componentes, la resiliencia nace del principio de que sería un producto de situaciones soberanamente estresantes. Una capacidad altamente compleja que no solo hace frente al estrés si no tiene el poder de cambiar la estructura de una persona. Porque acuña grandes conceptos de la psicología positiva se considera el más interesante para investigar.

## CAPITULO 4: INVESTIGACIÓN

Una vez desarrollado los puntos de vista teóricos abarcados en esta investigación podemos establecer que se intentará comprender dos grandes constructos: los estilos de afrontamiento y los factores resilientes, ambos en estudiantes universitarios; siempre tratando de indagar si comparte relación o no con los años de cursada.

Los estilos de afrontamiento si bien fueron definidos y redefinidos varias veces por distintos autores aquí se tomaran operacionalmente los definidos por Sandín y colaboradores (1999), como así también los factores resilientes de Wolin y Wolin (1993) por sus cualidades. Ya que son coherentes, bastante actualizados y especialmente capaces de ser medidos.

Para saber si existen modificaciones en estos constructos a medida que un estudiante avanza en su carrera, se considero realizar un análisis trasversal de dos momentos en la cursada; así se logro separar a la muestra en dos grupos 1° y 5°.

La carrera elegida fue la Licenciatura en Psicología por que se podía acceder de manera sencilla a la toma de las muestras y considero interesante la investigación en este campo. A continuación se presentarán los detalles de la investigación.

### 4.1 Objetivos

#### **Objetivo General**

Evaluar la existencia de diferencias significativas en los factores resilientes y los diversos estilos de afrontamiento en relación a diferentes momentos del cursado de una carrera de grado (i.e., en el 1° año en comparación con el 5° de la licenciatura en psicología de la UAI).

#### **Objetivos Específicos**

Verificar los diferentes estilos de afrontamiento de las personas que comienzan y están culminando el cursado de la Licenciatura en Psicología.

Mensurar los factores resilientes de aquellos estudiantes que empiezan y los que están culminando el cursado de la Licenciatura de Psicología.

Corroborar la existencia de diferencias significativas en los factores resilientes en relación a diferentes momentos del cursado de una carrera de grado (i.e., en el 1° año en comparación con el 5° de la licenciatura en psicología de la UAI).

Determinar la existencia de diferencias significativas en los diversos de afrontamiento en relación a diferentes momentos del cursado de una carrera de grado (i.e., en el 1° año en comparación con el 5° de la licenciatura en psicología de la UAI).

## **4.2 Hipótesis**

El paso por una carrera universitaria incidiría en las puntuaciones de factores resilientes y estilos de afrontamiento, entre alumnos avanzados y los que recién inician.

### **4.2.1 Predicciones**

Se espera en primera instancia que los estudiantes de quinto año obtengan mayores puntuaciones en factores resilientes.

En segunda instancia se espera que los estudiantes de quinto año, por estar expuestos más tiempo al contexto educativo, incrementen su repertorio de estilos de afrontamiento y esto se vea reflejado en las puntuaciones que obtengan.

## **4.3. Procedimiento**

La investigación se centró en el estudio de los estilos de afrontamiento y factores resilientes en una carrera humanística como es la Licenciatura en Psicología. Se estima pertinente esta elección ya que existen numerosas investigaciones que relacionan el estrés y a los futuros actores del sistema de salud (e.g., Galindo, Moreno & Muñoz, 2009; Holmes & Rahe, 1967). La resiliencia también ha sido investigada con estudiantes universitarios de las ciencias sociales (e.g., Benard y Marshall, 2003; Henderson y Milstein, 1997). De esta forma se profundizará en el estudio de un tema que cuenta con bastantes antecedentes.

Al comenzar esta investigación se administraron conjuntamente el cuestionario CAE y el CRE-U en estudiantes de primero y de quinto año de la UAI, de las sedes de Ituzaingó y Almagro.

## **4.4. Metodología**

El diseño de investigación usado permite un grado explicativo parcial de las variables estudiadas. Ya que se utilizó el diseño denominado ‘de casos y controles de manera transversal’, permite un grado explicativo parcial de las variables estudiadas. Mediante el mismo se compararon los modelos de afrontamiento y factores resilientes que jugaron el papel de variables dependientes; la carrera universitaria está determinada como variable independiente cuyos valores son los dos años de cursada aquí analizados (1° y 5°). Con esto se pretende observar lo mejor posible si existe una relación entre las mismas.

Se trató de una investigación de casos y controles siguiendo el diseño de Lazcano Ponce, Salazar Martínez y Hernández Avila (2001), ya que se seleccionó a la población de estudio con base en la presencia o ausencia del evento de interés (i.e., 1º o 5º año de la licenciatura en psicología). El diseño también previó, comparar a cada grupo en relación a diferentes variables o características que se desearon estudiar. Aquí se intentó comprender si la variable del transcurso del tiempo influye para que se modifiquen los eventos de interés. Entendiendo a los alumnos de primero como un grupo ‘control’ y a los estudiantes de quinto como un grupo de ‘casos’, ya que pasaron por el estrés universitario y esto podría tener influencia en sus estrategias y factores resilientes en comparación con el otro grupo. El factor tiempo, como se menciona, es importante en esta investigación y se analizará transversalmente porque los resultados se obtuvieron de dos momentos específicos de la cursada.

#### 4.4.1. Participantes

Se administro los cuestionarios a los alumnos de primero y quinto que se encontraban en la UAI de las sedes de Almagro e Ituzaingo.

La muestra es estratificada ya que el estrato o característica en común de los alumnos es compartir la misma carrera, en este caso Psicología, que posee un mismo programa con materias específicas.

Para aquellos alumnos que estaban cursando distintas materias de diferentes años, se tomo en cuenta como factor incluyente que el alumno curse la mayoría de las materias de los años pertinentes a evaluar. Esto en la investigación cortó de manera abrupta la muestra, haciéndola más limitada y específica. El total de la muestra es de 76 estudiantes universitarios.

**Tabla 2. Muestra**

<b>Sedes</b>	<b>Almagro</b>	<b>Ituzaingo</b>	<b>Total</b>
<b>Estudiantes de 1º</b>	20	20	40
<b>Estudiantes de 5º</b>	19	17	36
<b>Total de la Muestra</b>			<b>76</b>
<b>Sexo de los participantes</b>			
<b>Hombres</b>	12	2	14
<b>Mujeres</b>	27	35	62

**Tabla 3. Edad de la muestra**

<b>Año que cursa</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mediana</b>
<b>1º</b>	25,15	40	19	47	24,50
<b>5º</b>	29,06	36	22	50	27,00
<b>Total</b>	27,00	76	19	50	26,00

#### 4.4.2 Instrumentos

Se administro el CAE '*Cuestionario de afrontamiento del estrés*' realizado por Sandín, Chorot y Santed (2003). El cual posee fiabilidad tanto interna como externa, el instrumento comprobó su validez al ser analizado a través del coeficiente alfa de Cronbach donde obtuvo resultados mayores a 0,7 en sus respectivas escalas.

Al principio estos autores conformaron un instrumento *La Escala de Estrategias de Coping* (EEC) basándose en autores como Lazarus, Folkman, Moos y Billings; donde evaluaban tres grandes dimensiones a tener en cuenta: la cognición, el problema y la emoción. Pero al no ser operacional el instrumento y no obtener buenos resultados operaron con siete constructos a quienes definieron como estilos de afrontamiento. Para ellos entonces los estilos de afrontamiento ante el estrés se conforman por: 1- Los focalizados en la situación o problema [FSP]: Analiza las causas, planea y ejecuta soluciones para afrontar la situación. 2- Autofocalización negativa [AFN]: Se autoculpa, tiene sentimientos de indefensión e incapacidad, resignación, dependencia, pérdida de control y pesimismo. 3- Reevaluación Positiva [REP]: Reconoce el evento estresante pero se centra en los aspectos positivos de la situación. 4- Expresión emocional abierta [EEA]: Descarga el mal humor con los demás, insulta, es hostil, irritable y se desahoga con los demás. 5- Evitación [EVT]: Se concentra en otras cosas, prefiere no pensar en el problema. 6- Búsqueda de apoyo social [BAS]: Identifica personas y redes de apoyo que puedan aportarle al adecuado manejo de la situación estresante. 7- Religión [RLG]: Acude a creencias religiosas para afrontar la situación, pues siente que ha perdido el control.

Para evaluar estos constructos el instrumento posee 42 preguntas y seis subescalas, que son seis preguntas específicas del cuestionario, para así lograr la diferenciación y medición de cada estilo de afrontamiento. Las preguntas poseen una escala Likert en la cual 0 significa Nunca, 1 Pocas veces, 2 A veces, 3 Frecuentemente y 4 Casi siempre. Las escalas evalúan el grado de acuerdo de la persona con la frase del cuestionario. Es un cuestionario que se puede administrar o ser autoadministrable.

El otro instrumento utilizado es el CRE-U '*Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios*' fue creado por Díaz, Giraldo y Buitrago (2006) se basa en la teoría de 'Mandala de la resiliencia' descrita por Wolin y Wolin (1993). Los constructos que evalúa son: 1- Introspección: el cual es definido como el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta 2- Interacción: la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros 3- Iniciativa: la capacidad de exigirse y ponerse a prueba en tareas

progresivamente más exigentes. El sujeto que puede ejercer control sobre los problemas

4- Independencia: el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas, el mantener una distancia emocional y física sin caer en el aislamiento

5- Humor: Permite ahorrarse sentimientos negativos aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas

6- Creatividad: El poder crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión, se desarrolla a partir del juego en la infancia

7- Moralidad: la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros. También se agregó el factor de ‘pensamiento crítico’ descrito por Werner y Smith (1982) que es la combinación de todos los factores anteriores, que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre.

El cuestionario presenta datos sobre su confiabilidad mediante una prueba piloto a más de 130 estudiantes en la universidad de Sucre en Colombia donde se obtuvieron coeficientes alpha de Cronbach adecuados. Posee un total de 90 ítems y también como el CAE presenta 5 opciones de respuesta estilo escala Likert; en la cual 1 significa nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. Se recomienda que sea autoadministrable y se puede realizar de forma grupal como individual, su duración es de 40 min aproximadamente.

#### **4.5 Análisis de datos**

Lo primero a tener en cuenta era si los datos descriptivos de los participantes tales como la edad, sexo y nivel socioeconómico estaban relacionados con las distintas variables dependientes.

Primero en el caso de la variable edad, si bien había obvias diferencias entre ambos años, se procedió a realizar una Prueba de Mann-Whitney para analizar la significación de la diferencia:  $U = 423,500$ ;  $Z = -3,099$ ;  $p = ,002$  (bilateral). También se consideró la Asimetría que presentaba la variable y se optó por la Mediana como medida de tendencia central: 1° año:  $Md = 24,50$  y 5° año =  $27,00$ .

En tanto a la variable del sexo solo se utilizó la *t* de student para muestras independientes y así se establecieron como los factores resilientes y estilos de afrontamientos estaban relacionados con la misma.

Se procedió así a analizar lo principalmente relevante en esta investigación. Lo cual es si había diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 1° año y los de 5° año, en los puntajes de las distintas escalas del test CAE que evalúa siete estilos de afrontamiento para el estrés; y en las escalas del test CRE-U, que consta de varios factores que miden resiliencia. Se utilizó también la prueba *T* de Student para medidas inde-

pendientes. Partiendo así de la hipótesis nula que las medias son iguales. El nivel de significación se fijó en 0.05 y en ningún caso se procedió a ajustar la significación a la cantidad de pruebas realizadas en prevención de un error de Tipo I (i.e., rechazo de la hipótesis nula cuando esta es verdadera), ya que esto incrementaría el error de Tipo II (i.e., aceptación de la hipótesis nula cuando esta es falsa) y teniendo en cuenta el tipo de estudio, es preferible no cometer un error Tipo II.

Para la presentación de los datos se tuvo en consideración la prueba de Levene, de homogeneidad de varianzas. La cual realiza una operación entre la T y el estadístico F de Snedecor dando una Significación. El resultado de la misma es el indicador para obtener datos más precisos. Si la significación es menor a 0,05 se trabaja con la hipótesis que 'No se asumen varianzas iguales' si no es así 'Se asumen varianzas iguales'. Una vez realizada esta distinción dependiendo la hipótesis se tiene en cuenta el resultado de la significación bilateral para saber si existen diferencias entre las variables comparadas (i.e., factores resilientes y estilos de afrontamiento).

Antes de comenzar con el análisis para comparar medias y mostrar los resultados de ambos cuestionarios, se describirá el análisis sobre las variables edad y sexo.

#### 4.5.1 Estadísticos de la variable Edad

Se analizó si la variable edad se encontraba relacionada con las distintas variables dependientes. Para el cálculo se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Se optó por este coeficiente por la asimetría que presentaba la variable edad. Se encontró únicamente correlación de la edad con Pensamiento [ $\rho(74) = 0,252$ ;  $p = ,028$  (bilateral)]; y una significación marginal con la escala REP [ $\rho(74) = 0,212$ ;  $p = ,066$  (bilateral)]

**Tabla.3 Datos de la muestra relacionada con la Edad**

Año que cursa	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Mediana	Asimetría	Error típ. de la asimetría
1°	25,15	40	5,691	19	47	24,50	1,988	0,374
5°	29,06	36	6,990	22	50	27,00	1,743	0,393
<b>Total</b>	27,00	76	6,595	19	50	26,00	1,759	0,276

Se decidió entonces controlar el efecto de la edad en estos dos casos. Para ello se repitió los análisis pero utilizando Análisis de Covarianza, incluyendo la edad como covariable. Pero no se encontraron diferencias entre los grupos, ya que el resultado fue:

Pensamiento:  $F(1/73) = 1,609$ ;  $p = 0,209$

Escala REP:  $F(1/73) = 0,455$ ;  $p = 0,502$

#### 4.5.2 Estadísticos de la variable Sexo.

La distribución por sexos entre los dos años (1° y 5°), no presentaba diferencias significativas al realizar un chi-cuadrado con corrección por continuidad ( $\chi^2 = ,502$ ; ns). De todos modos se decidió a analizar si la variable sexo estaba relacionada con las distintas variables dependientes. Para ello se utilizó la t de student para muestras independientes.

En el test CRE-U se encontró una diferencia significativa por sexo únicamente en la variable Introspección. Donde los hombres obtuvieron una media = 50,50 y mujeres media = 44,98, en la prueba t no se asumieron varianzas iguales, ya que no se cumplía con el requisito de homocedasticidad [Prueba de Levene para la igualdad de varianzas:  $F(1/74) = 4,68$ ;  $p = ,034$ ]; habiéndose obtenido el siguiente resultado:  $t(27,718) = 3,042$ ;  $p = ,005$  (bilateral).

En Iniciativa (Medias: hombres = 37,29 y mujeres = 34,74) y Humor (Medias: hombres = 33,86 y mujeres = 31,56), se obtuvieron significaciones marginales:  $t(74) = 1,720$ ;  $p = 0,090$  (bilateral) y  $t(74) = 1,688$ ;  $p = 0,096$  (bilateral); respectivamente.

En el test CAE se encontró una diferencia significativa por sexo únicamente en la escala RLG:  $t(74) = - 2,055$ ;  $p = 0,043$  (bilateral); medias: hombres = 4,21 y mujeres = 7,40.

En la escala FSP se obtuvo una significación marginal, para el cálculo de la t no se asumieron varianzas iguales, por no cumplirse con el requisito de homocedasticidad [Prueba de Levene para la igualdad de varianzas:  $F(1/74) = 4,275$ ;  $p = 0,042$ ]. El resultado obtenido fue el siguiente:  $t(14,936) = 1,921$ ;  $p = 0,074$  (bilateral); medias: hombres = 15,07 y mujeres = 12,56.

Aunque la distribución por sexos era similar en ambos grupos, decidimos controlar el efecto de la variable sexo en aquellas variables en las que se encontró diferencia significativa en función del mismo. Para ello repetimos los análisis manteniendo constante la variable sexo en la categoría mujeres. No se hizo lo mismo con los hombres, porque la cantidad de los mismos en la muestra es muy pequeña (14 hombres), y al dividir por año de cursada los grupos quedaban constituidos por muy pocos sujetos (1° año = 9 y 5° año = 5), lo cual le quitaba sentido a los análisis. Habiéndose repetido los análisis tomando únicamente mujeres, no se encontró ninguna diferencia significativa.

**Tabla. 4 Medias analizadas con la variable Sexo**

CAE	Año que cursa da	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Introspección	1°	31	45,06	8,668	1,557
	5°	31	44,90	7,922	1,423
Iniciativa	1°	31	34,55	5,156	0,926
	5°	31	34,94	4,343	0,780
Humor	1°	31	31,42	4,952	0,889
	5°	31	31,71	3,943	0,708
CRE-U-	Año que cursa da	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Religión	1°	31	6,74	5,118	0,919
	5°	31	8,06	5,440	0,977
Focalización en la solución del problema	1°	31	12,10	2,737	0,492
	5°	31	13,03	2,562	0,460

**Tabla 5. Comparación de medias y su significación con la variable sexo**

CRAE		Medias		Sig	Diferencia de medias	Error. Tip de la Dif.	T	GL	Sig. Bilateral
		1°	5°						
Introspección	Se han asumido varianzas iguales	45,06	44,90	0,346	0,161	2,109	0,076	60	0,939
Iniciativa	Se han asumido varianzas iguales	34,55	34,94	0,200	-0,387	1,211	-,320	60	0,750
Humor	Se han asumido varianzas iguales	31,42	31,71	0,306	-0,290	1,137	-0,255	60	0,799
CRE-U-		Medias		Sig	Diferencia de medias	Error. Tip de la Dif.	T	GL	Sig. Bilateral
		1°	5°						
Religión	Se han asumido varianzas iguales	6,74	8,06	0,593	-1,323	1,342	-0,986	60	0,328
Focalización en la solución del problema	Se han asumido varianzas iguales	12,10	13,03	0,728	-0,935	0,673	-1,389	60	0,170

#### 4.5.3 Estadísticos de la variable Nivel Socioeconómico.

El nivel socioeconómico fue seleccionado por los participantes bajo su propia percepción, aun así habiendo 6 escalas, que iban de menor a mayor nivel, los participantes seleccionaron sólo dos opciones. Estas fueron el nivel 3 y el nivel 4. Por cuestiones de lógica el nivel 3 representaría un nivel socioeconómico medio y el nivel 4 medio - alto.

Bajo esta aclaración se puede decir que la distribución por estrato socioeconómico entre los dos años (1° y 5°), no presentaba diferencias significativas: chi-cuadrado (1) = 0,144; ns. De

todos modos se decidió analizar si la variable estrato socioeconómico estaba relacionada con las distintas variables dependientes. Para ello se utilizó la t de student para muestras independientes.

En el test CRE-U se encontró únicamente una significación marginal en la variable Moralidad: estrato socioeconómico 3 media = 34,73 y estrato socioeconómico 4 media = 32,63;  $t(69) = 1,698$ ;  $p = ,094$  (bilateral).

En el test CAE se encontró una diferencia significativa por sexo únicamente en la escala EEA:  $t(69) = -2,777$ ;  $p = ,007$  (bilateral); medias: estrato socioeconómico 3 = 9,83 y estrato socioeconómico 4 = 12,03.

Aunque la distribución por estrato socioeconómico era similar en ambos grupos, se controló el efecto de la variable estrato socioeconómico en aquella variable en las que se encontró diferencia significativa en función del mismo, inclusive se decidió hacer para aquel caso en el cual la significación obtenida fue marginal. Para ello repetimos los análisis manteniendo constante la variable estrato socioeconómico en la categoría 3 y después hicimos lo mismo pero con la categoría 4. Habiéndose repetido los análisis no se encontró ninguna diferencia significativa.

**Tabla. 6 Manteniendo constante estrato socioeconómico en la categoría 3**

	Año que cursa	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Moralidad	1°	20	33,45	5,052	1,130
	5°	21	35,95	5,123	1,118
Escala Expresión emocional abierta -EEA-	1°	20	10,20	3,105	0,694
	5°	21	9,48	3,502	0,764

**Tabla 7. Comparación de medias en la categoría 3**

		Medias		Sig	Diferencia de medias	Error. Tip de la Dif.	T	gl	Sig. Bilateral
		1°	5°						
Moralidad	Se han asumido varianzas iguales	33,45	35,95	0,951	-2,502	1,590	-1,574	39	0,124
Escala Expresión emocional abierta EEA	Se han asumido varianzas iguales	10,20	9,48	0,639	0,724	1,036	0,699	39	0,489

**Tabla. 8 Manteniendo constante estrato socioeconómico en la categoría 4**

	Año que cursa	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la me-
--	---------------	---	-------	-----------------	----------------------

					dia
<b>Moralidad</b>	1°	16	33,75	3,890	0,973
	5°	14	31,36	6,084	1,626
<b>Escala Expresión emocional abierta EEA</b>	1°	16	11,50	3,386	0,847
	5°	14	12,64	3,249	0,868

**Tabla 9. Comparación de medias categoría 4**

		Medias		Sig	Diferencia de medias	Error. Tip de la Dif.	T	Gl	Sig. Bilateral
		1°	5°						
<b>Moralidad</b>	Se han asumido varianzas iguales	33,75	31,36	0,122	2,393	1,841	1,300	28	0,204
<b>Escala Expresión emocional abierta EEA</b>	Se han asumido varianzas iguales	11,50	11,42	0,964	-1,143	1,216	-0,940	28	0,355

#### 4.5.4 Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Estilos de Afrontamiento -CAE-

**Tabla 10. Medias de estilos de afrontamiento**

Escalas	Año que cursa	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Focalización en la solución del problema [FSP]</b>	1°	40	12,88	3,139	0,496
	5°	36	13,19	3,421	0,570
<b>Auto focalización negativa [AFN]</b>	1°	40	9,43	3,637	0,575
	5°	36	11,42	3,842	0,640
<b>Reevaluación positiva [REP]</b>	1°	40	13,65	3,446	0,545
	5°	36	14,53	2,501	0,417
<b>Expresión emocional abierta [EEA]</b>	1°	40	11,03	3,347	0,529
	5°	36	10,83	3,692	0,615
<b>Evitación [EVT]</b>	1°	40	12,18	2,836	0,448
	5°	36	11,64	4,402	0,734
<b>Búsqueda de apoyo social [BAS]</b>	1°	40	13,98	4,371	0,691
	5°	36	14,50	4,081	0,680
<b>Religión [RLG]</b>	1°	40	6,28	5,373	0,850
	5°	36	7,42	5,347	0,891

Se puede observar en la tabla que las medias entre alumnos de 1° y 5° no presentan una marcada diferencia entre sí. No hay valores que resalten en ambos grupos considerando que la puntuación máxima de cada escala es de 24. Si bien en algunas escalas los de quinto tendrían una tendencia a obtener altas puntuaciones, al no ser significativa se puede establecer que la segunda predicción: "Los estudiantes de 5° incrementarían su

repertorio de estilos de afrontamiento" no se cumple. A continuación se presentarán en gráficos y tablas el análisis comparativo.

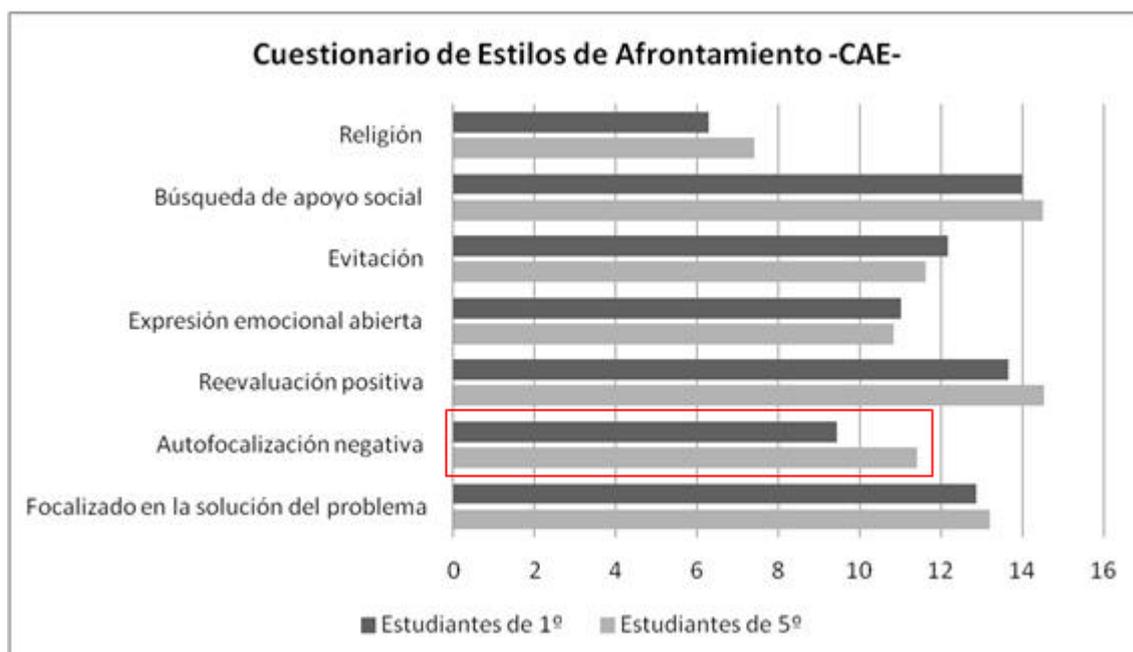
#### 4.5.5. Comparaciones de los grupos mediante el Cuestionario CAE

Tabla 11. Comparación de medias y su significación en todas las escalas del cuestionario

-CAE-		Medias		Sig	Difere- ncia de medias	Error. Tip de la Dif.	T	Grados de liber- tad	Sig. Bilate- ral
		1°	5°						
<b>Escala Focalización en la solución del problema [FSP]</b>	Se han asumido varian- zas iguales	12,88	13,19	0,848	-0,319	0,753	-,424	74	0,672
<b>Escala Auto focalización negativa [AFN]</b>	Se han asumido varian- zas iguales	9,43	11,42	0,449	-1,992	0,858	-2,321	74	0,023 (*)
<b>Escala Reevaluación positiva [REP]</b>	No se han asumido varian- zas iguales	13,65	14,53	0,033	-0,878	0,686	-1,27	70,938	0,205
<b>Escala Expresión emocional abierta [EEA]</b>	Se han asumido varian- zas iguales	11,03	10,83	0,499	0,192	0,807	0,237	74	0,813
<b>Escala Evitación [EVT]</b>	No se han asumido varian- zas iguales	12,18	11,64	0,028	0,536	0,860	0,623	58,687	0,535
<b>Escala Búsqueda de apoyo social [BAS]</b>	Se han asumido varian- zas iguales	13,98	14,50	0,566	-0,525	0,973	-0,539	74	0,591
<b>Escala Religión [RLG]</b>	Se han asumido varian- zas iguales	6,28	7,42	0,983	-1,142	1,232	-0,927	74	0,357

(\*) La diferencia es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La mayoría de las variables no se modifican en el transcurso de la carrera, menos el estilo de afrontamiento de auto focalización negativa que da una media mayor estadísticamente significativa.



**Gráficos 1 Medias de las escalas, Cuestionario CAE**

### **Análisis de datos del Cuestionario CAE**

Como se puede observar en las tablas 3, 4 y el Gráfico 1 en las escalas del cuestionario CAE de Sandín et al (1999), sólo se dan diferencias significativas en el estilo de afrontamiento de 'Autofocalización negativa'.

Al analizar los datos obtenidos se observa que no se obtuvieron resultados que confirmen la existencia de importantes variaciones en los estilos de afrontamiento por el paso de un proceso formativo universitario. Se esperaba una significativa diferencia en la mayoría de los estilos de afrontamiento, partiendo de la base que autores como Pozo y Hernández (1996) que en sus primeras investigaciones marcaban un cambio visible en diferentes niveles de cursada. Ellos explicaban que los jóvenes de la secundaria que comenzaban con la universidad ante un nuevo contexto poseían una percepción mayor del estrés que aquellos que se encontraban en años superiores. Los autores sustentaban la hipótesis que a través de los años se utilizarían mecanismos adaptativos de afrontamiento para que se produzca una disminución del estrés percibido.

Estas diferencias observadas y estudiadas por Pozo y Hernández (1996), que no se reflejaron en esta investigación, también fueron descritas por Santacreu (1991) y Fisher (1984, 1986). Quiénes comparten la idea de que entre estudiantes iniciales y avanzados poseen características muy diferentes entre sí, ya que los alumnos que ingresan a una institución universitaria entrarían a un nuevo mundo. Por este simple motivo tendrían la necesidad de establecer un cambio de perspectiva y de comportamiento para lograr adaptarse. Para ello tienen que cambiar las estrategias de afrontamiento que disponen para superar con éxito las nuevas exigencias del contexto.

Por último estos resultados también van en contra a lo planteado por Lazarus y Folkman (1986) quienes piensan que ya de por sí los estilos de afrontamiento son cambiantes. El individuo los implementa en determinados momentos como estrategias defensivas o como estrategias de resolución de problemas ni bien cambia su relación con el entorno. Todos estos autores remarcan que existen diferencias entre los estilos de afrontamiento. Pero en una visión opuesta a los demás se encuentran autores como Gairin (1990) quien afirma que los conocimientos más elaborados son los de difícil aprendizaje y por ende son los que conllevan más ansiedad y estrés. Por esto si bien deberían existir diferencias entre los grupos aquí analizados, aquellos que deberían cambiar sus estrategias de afrontamiento serían los de 5º año por tener tareas más dificultosas y avanzadas. En base a esto, se podría comprender la diferencia significativa alcanzada en la escala 'Autofocalización negativa'. Este estilo de afrontamiento fue definido por Lazarus (1986) como sentimiento de autculpa que carga el individuo frente al estrés. Este se atribuye los fracasos considerándose incapaz de confrontar las situaciones difíciles, lo cual lo lleva a resignarse y depender de los otros. Lazarus y Folkman consideran a estos individuos como estudiantes que no toleran los errores y no pueden aprender de los mismos. Es uno de los estilos de afrontamiento que se encuentra catalogados como 'Dirigidos a la emoción' y no Focalizados en la resolución de los problemas. Este dato, que se obtuvo al comparar ambos grupos, con las investigaciones de Carbonero (1999) y Rivas (1997) que asocian esta variable al deterioro en el rendimiento académico. Carbonero describe que el rendimiento académico y las dificultades en el transcurso de una carrera provienen en la mayoría de los casos por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos que son despreciativos con respecto a sus habilidades. Para Rivas (1997) los estudiantes que padecen estrés y se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico se centran en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en las fallas de su desempeño.

#### 4.5.6. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Resiliencia -CRE-U-

Tabla 12. Medias de factores resilientes

	Año que cursa	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Introspección	1º	40	46,35	8,426	1,332
	5º	36	45,61	7,754	1,292
Interacción	1º	40	38,05	7,867	1,244
	5º	36	38,17	5,983	0,997
Iniciativa	1º	40	35,53	5,425	0,858
	5º	36	34,86	4,679	0,780
Independencia	1º	40	36,33	4,190	0,663
	5º	36	36,92	4,557	0,759
Humor	1º	40	31,68	4,741	0,750
	5º	36	32,33	4,579	0,763
Creatividad	1º	40	31,30	4,490	0,710
	5º	36	30,08	4,644	0,774
Moralidad	1º	40	33,73	4,613	0,729
	5º	36	33,94	5,904	0,984
Pensamiento	1º	40	31,95	4,151	0,656
	5º	36	31,36	4,183	0,697

Si en la anterior tabla se podían dilucidar limitadas diferencias entre los estudiantes de 1º y 5º, las mismas no son significativas. Sus medias son, por lo tanto, muy similares entre sí en lo que son factores resilientes. Los estudiantes de 5º no obtienen puntuaciones altas o disimiles de los de 1º. Por lo tanto la primera predicción esperada antes de realizar el análisis no se cumple.

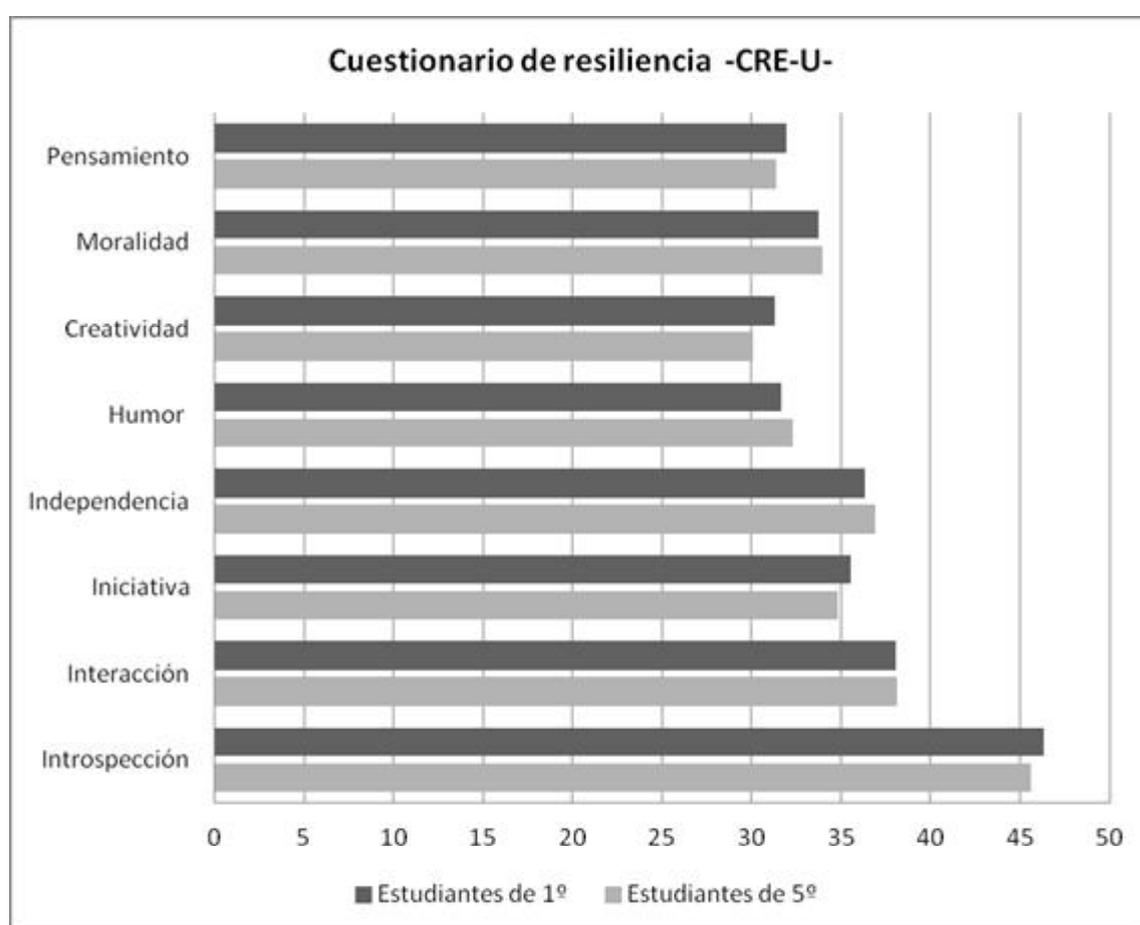
#### 4.5.7. Comparaciones de los grupos mediante el Cuestionario CRE-U

Tabla 13. Comparación de medias y su significación de los factores resilientes

-CRE-U-		Medias		Sig	Diferencia de medias	Error . Tip de la Dif.	T	Grados de libertad	Sig. Bilateral
		1º	5º						
Introspección	Se han asumido varianzas iguales	46,35	45,61	0,211	0,739	1,864	0,396	74	0,693
Interacción	No se han asumido varianzas iguales	38,05	38,17	0,026	-0,117	1,594	-0,073	72,068	0,942
Iniciativa	Se han asumido varianzas iguales	35,53	34,86	0,232	0,664	1,168	0,568	74	0,572
Independencia	Se han asumido varianzas iguales	36,33	36,92	0,618	-0,592	1,003	-0,590	74	0,557
Humor	Se han asumido varianzas iguales	31,68	32,33	0,992	-0,658	1,072	-0,614	74	0,541

<b>Creatividad</b>	Se han asumido varianzas iguales	31,30	30,08	0,736	1,217	1,048	1,160	74	0,250
<b>Moralidad</b>	Se han asumido varianzas iguales	33,73	33,94	0,113	-0,219	1,209	-0,181	74	0,856
<b>Pensamiento</b>	Se han asumido varianzas iguales	31,95	31,36	0,847	0,589	0,957	0,615	74	0,540

Como se observa en todas las tablas presentes, no se encuentra diferencia significativa alguna con las variables y el año de cursada. Así los factores resilientes como: introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, moralidad y pensamiento no se verían afectados por el proceso formativo que cursaron los estudiantes.



Gráficos 2. Media de los factores, Cuestionario CRE-U

### Análisis de datos del Cuestionario CRE-U:

Los resultados obtenidos en el CRE-U no muestran diferencias significativas entre los grupos, lo que indica que mantienen factores resilientes similares de 1º a 5º año.

Cuando se comenzó esta investigación se tomó la evolución que adquirió la teoría de la resiliencia bajo diversos estudios. Desde sus inicios fue estudiada bajo una visión

evolutiva siendo evaluada con niños y adolescentes desde un modelo salugenico hasta llegar al campo de la educación. Gracias a autores como Henderson y Milstein (2003) que la conciben como un resorte moral. Comprendiéndola como una cualidad que tiene la persona, en el aprendizaje, para no desanimarse ni dejarse abatir ante la adversidad.

En la actualidad investigaciones como las de Di Gresia, Porto y Ripani (2002), hallaron que estudiantes con mejor desempeño académico poseen mayor número de factores resilientes, ya que como se mencionó, pueden afrontar satisfactoriamente las amenazas y retos de la vida universitaria. Lo observado en las tablas y en el grafico del CRE-U no pudieron indicar esto mismo o aportar resultados que arrojen más claridad sobre el funcionamiento de la resiliencia. Más aun, en estudios como los de Peralta, Ramírez y Castaño (2006) al probar este mismo instrumento se obtuvieron resultados diferentes. Los estudiantes de la Universidad de Sucre en Colombia y la Corporación Universitaria del Caribe de la ciudad de Sincelejo presentaron como factor resiliente más destacado a la 'Iniciativa', y a su vez, ésta se asociaba a la productividad en el ámbito académico. Las posibles dudas que surgen entre estas dos investigaciones y los resultados obtenidos seria como se refleja aquí el rendimiento académico. Porque si bien en ninguno de los dos se destaco a la 'Iniciativa' existen puntuaciones constantes en todos los factores resilientes para ambos grupos.

A mi criterio en los datos expuestos hay que tener en cuenta el concepto 'Mandala' de Wolin y Wolin (1993), que en definitiva es el que ha sido medido. Este hace referencia a la búsqueda de un equilibrio interno de las características del sujeto, es un proceso a su vez dinámico que involucra a la dimensión personal, social y ambiental. Los resultados del instrumento son así una mínima visión de los factores utilizados en determinado momento ya que al ser un proceso dinámico no es ni absoluto ni terminantemente estable. Todos los factores que se observan y su equilibrio indicarían que estas capacidades resilientes aportarían en un futuro las herramientas para establecer vínculos interpersonales adecuados, de trabajar, de disfrutar y mantener un nivel subjetivo de bienestar psicológico así como la capacidad de tener metas de realización personal y social. En definitiva los estudiantes que han sido parte de este estudio poseen altas puntuaciones y diversidad de factores resilientes. Por lo cual según Menvielle (1994) tienen un enriquecedor modelo salugénico, ya que ser resiliente equivale a ser una persona normal y a poseer una buena salud.

## CAPITULO 5: CONCLUSIONES

En esta tesis se realizó un trabajo progresivo en el que en primera instancia, en el Capítulo 1 se planteó el tema “los estilos de afrontamiento y los factores resilientes” comparándolos en dos instancias de cursado como son 1º y 5º de Psicología de la Universidad Interoamericana.

Luego para comprender el contexto universitario y lo que ocurre en el mismo, se desarrolló en el Capítulo 2 se trazó la disquisición entre la ansiedad y el Estrés. A este último se lo conceptualizó, se abarcó su sintomatología y principalmente se intentó comprender como la persona hace frente al mismo. Posteriormente se describieron los estilos de afrontamiento que se ponen en juego ante el estrés.

El capítulo 3 introdujo en la tesis a la Psicología Positiva, esta nueva rama no se enfoca en el padecimiento y la patológica de los individuos sino que hace hincapié en sus fortalezas y capacidades. Justamente la Resiliencia sería una de éstas como lo son: el bienestar, el optimismo, la creatividad y el humor. Se destacó a la Resiliencia ya que la misma sería una de las principales herramientas para superar al estrés. Siendo la capacidad que permite salir fortalecido y transformando de las situaciones estresantes o adversas a enfrentar. Atento a los trabajos generados desde esta corriente es que se decidió evaluarlos factores resilientes en este estudio.

En el Capítulo 4 se procedió a determinar la metodología del trabajo, delimitando los procedimientos, diseño, instrumentos y muestra a utilizar en este estudio.

También aquí se presentaron los resultados obtenidos del análisis de ambos grupos, tanto para el Cuestionario CAE que mide los estilos de afrontamiento, como para el Cuestionario CRE-U que mide los factores resilientes. Los grupos se compararon en busca de diferencias significativas.

Ahora bien, luego de conocer y entender mejor el paso por una carrera universitaria queda claro que, este proceso, posee un carácter estresante para los individuos. Pero en esta investigación se intentó comprender que herramientas y recursos utilizaban los estudiantes para hacer frente a esta situación y si variaban en el uso de las mismas.

Para investigar esto se conformaron dos grupos de participantes donde: su edad, sexo y nivel socioeconómico demostraron ser inherentes a los estilos de afrontamiento y factores resilientes. El rango de edad era amplio en cambio el nivel socioeconómico era parejo en ambos, tanto así que los participantes eligieron solo dos niveles (3 y 4) de seis.

Para entender estos primeros resultados en base a las teorías sobre resiliencia hay que recordar lo que plantearon autores como Grotberg (1996) donde la resiliencia es una

capacidad propia del ser humano. Luego Rutter (2000) al explorar más el concepto le añade las cualidades sociales e intrapsíquicas. Es junto con esto que se puede debatir si la resiliencia es solo un atributo con el que nacen todas las personas, o se va adquiriendo durante un desarrollo, tratándose de un proceso que caracteriza un complejo sistema social. En cuanto al desarrollo de las capacidades resilientes se podría aquí discernir ya que la muestra posee un múltiple rango de edad (19-50 años) y similares factores resilientes. Esto podría dar a entender que la resiliencia no dependería de factores biológicos o experiencias personales a través del tiempo, si no que con compartir un mismo contexto -eg. social- podría desarrollarlas de igual manera. Pero con una muestra de estas características no se podría realizar una afirmación tan certera.

Los estilos de afrontamiento tampoco se rigen solo por las diversas características biológicas del sujeto, si no que por el hecho de ser un ser humano ya lo capacita a dar una respuesta adaptativa al estrés. Esta va a estar también siempre determinada por el contexto y sus cualidades (Lazarus & Folkman, 1986).

En este estudio se comparó a dos instancias propias del curso de una carrera universitaria y se halló que tanto los factores resilientes como los estilos de afrontamiento, excepto “Autofocalización negativa”, no presentaron diferencias significativas.

Los datos obtenidos en este trabajo permiten afirmar que con esta muestra tanto la hipótesis es refutada como las predicciones no han sido cumplidas.

Ante los resultados encontrados es pertinente destacar lo que se puede considerar como ‘la pepita dorada’. Concretamente el estilo de afrontamiento *Autofocalización negativa* es significativamente mayor en los alumnos de 5º año. Para ilustrar un poco más a que se refiere este estilo de afrontamiento se presentan algunos de los reactivos lingüísticos que se utilizan para evaluarlo: ‘Me convencí de que hiciera lo que hiciera las cosas siempre me saldrían mal’, ‘No hice nada concreto porque las cosas suelen ser malas’, ‘Me di cuenta de que por mi mismo no podría hacer nada para resolver el problema’, entre otras. La persona que desarrolla este estilo de afrontamiento tendrá una percepción de si mismo pesimista y con rasgos depresivos (Beck, 1967). Creen que son incapaces de obtener logros al dudar de sus propias capacidades. Como se mencionó, las metas y logros tienen que ser congruentes para no producir estrés, pero lo más importante es que los errores sean tomados como medios para el aprendizaje y no como incapacidades del propio sujeto (Lazarus & Folkman, 1986). Este estilo intentaría liberar al sujeto del estrés pero causaría un efecto contrario y perjudicial. Más que nada afectando su rendimiento al no poder valorar sus esfuerzos y habilidades (Carbonero, 1999; Rivas, 1997) Si esto se torna constante activa un estado afectivo negativo que podría desencadenar

una depresión (Barlow 1988). Pero los datos obtenidos del CRE-U si bien no son significativos son de ayuda para entender que la situación del estudiante no es tan crítica si este cuenta con diversos factores resilientes. El equilibrio de los factores indicaría que estas capacidades resilientes aportarían un nivel subjetivo de bienestar psicológico así como la capacidad de tener metas de realización personal y social (Menvielle, 1994). Aquí con estos dos hechos a tener en cuenta en futuras investigaciones se debería indagar las expectativas que tienen los alumnos luego de terminar la carrera universitaria y de esta forma prevenir aun más la posible aparición de ansiedad o la depresión ante la culminación de la misma.

Se debe tener en cuenta que el diseño de investigación usado, denominado ‘de casos y controles de manera transversal’, permite un grado explicativo parcial de las variables estudiadas. Mediante el mismo se compararon los modelos de afrontamiento y factores resilientes que jugaron el papel de variables dependientes; con instancias de una carrera universitaria (que jugaron el papel de variables independientes) pretendiendo observar lo mejor posible si existe una relación entre las mismas. Se trató de una investigación de casos y controles siguiendo el diseño de Lazcano Ponce, et al (2001), ya que se seleccionó a la población de estudio con base en la presencia o ausencia del evento de interés (i.e., 1º o 5º año de la licenciatura en psicología). El diseño también previó, comparar a cada grupo en relación a diferentes variables o características que se desearon estudiar. Aquí se intentó comprender si la variable del trascurso del tiempo influye para que se modifiquen los eventos de interés. Entendiendo a los alumnos de primero como un grupo ‘control’ y a los estudiantes de quinto como un grupo de ‘casos’, ya que pasaron por el estrés universitario y esto podría tener influencia en sus estrategias y factores resilientes en comparación con el otro grupo. El factor tiempo, como se menciona, es importante en esta investigación y se analizará transversalmente porque los resultados se obtuvieron de dos momentos específicos de la cursada. Más allá de los resultados obtenidos en este trabajo, es claro que en función al establecimiento de una posible relación de causa efecto este tipo de diseños tiene mucho menos plausibilidad de generalización de los datos que los diseños experimentales en tal sentido.

Es de destacar que la situación ideal hubiera sido utilizar un diseño experimental con medidas pre y post exposición en relación al proceso formativo. A su vez deberían ser comparadas con un grupo control que en el mismo lapso de tiempo no realice una carrera universitaria. Como se puede apreciarse este tipo de investigación excede las posibilidades de una tesis de grado como esta.

Si bien encontré una sola variación que se constituyó en una diferencia significativa (i.e., autofocalización negativa), debo decir después de haber hecho todo este proceso que no quise escuchar las sugerencias de mi director de tesis. Él me dijo varias veces que según Popper (1980) el camino científico más corto para contrastar una hipótesis es buscar falsearla. Aunque inicialmente trataba por todos mis medios de encontrar evidencia a favor de mis ideas, poco a poco me fui dando cuenta que no debía perder esta lógica de acción. Creo que esta es una de las experiencias que rescato de todo este proceso.

Concluyendo se podría decir que los procesos de investigación siempre serán inacabados, en una investigación no se podrá garantizar la comprensión de los temas a tratar y mucho menos conocerlos en total magnitud. Por eso en esta tesis de grado se trato de dar solo una mirada en la cursada del estudiante universitario, y es lógico que al desarrollar conocimiento se establezcan más dudas que respuestas certeras.

## REFERENCIAS

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87,(1),49-79.
- Alloy, L.B. & Abramson, L.Y. (1979). Judgment of contingency in depressed and non-depressed students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General*, 108,(4),441-485.
- Álvarez González, M.A. (2000). *Stress, un enfoque integral*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Amabile, T.M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45,(2),357-376.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3<sup>o</sup> ed. Revised*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Antonovsky, A. (1990). Pathways Leading to Successful Coping and Health. En M. Rosenbaum (Ed) *Learned Resourcefulness* (pp. 31-63). Nueva York: Springer Publishing Company.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11,(1),11-18.
- Avia, M.D. & Vázquez, C (1999). *Optimismo Inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ayuso, J.L. (1988). *Trastornos de angustia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and its disorders*. New York: Guildford Press.
- Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber.
- Benard, B. & Marshall, K. (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/practice*, 5(1) 9-15.
- Berk, L (1996). The laughter-immune connection: New discoveries. *Humor and Health Journal*, 5,(5),1-5.
- Blanco, A., Sánchez, F., Carrera, P., Caballero, A. & Rojas, D. (2000). Supuestos teóricos para un modelo biopsicosocial de las conductas de riesgo. En S. Yubero & E. Larrañaga (Eds), *SIDA: Una visión multidisciplinar* (pp. 41-62). Cuenca: Ediciones Castilla La Mancha.
- Bordelois, I. (2009). *A la escucha del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Zorzal.

- Bowers, K.S., Farvolden, P. & Mermigis, L. (1995). *Intuitive antecedents of insight*. En S.M. Smith, T.B. Ward & R.A. Finke (Eds), *The creative cognition approach* (pp. 27-51) Cambridge, MA: MIT Press.
- Buckman, E. (1994). *The handbook of humor: clinical applications in psychotherapy*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Buxman, K. (1991). Humor in therapy for the mental ill. *Journal of Psychosocial nursing*, 29,(12),15-18.
- Cáceres, I., Fontecilla, M. & Kotliarenco, M.A. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud.
- Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. Nueva York: Norton.
- Carbonero, I. (1999). *Ansiedad y rendimiento académico*. Revista punto y aparte. Disponible: <http://centros6.pntic.mec.es/cea.plus.ultra/revista/pya/pya22/ansied.htm#1>.
- Carney, C., McNeish, S. & McColl, J. (2005). The impact of part time employment on students health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further & Higher education*, 29,(4),307-319.
- Carver, C. & Sheier, M. (2001). Optimism, Pesimism, and Self-regulation. En E. Chang (Ed), *Optimism and pesimis, Implications for Theory, research and practice* (pp. 217-238). Washington, DC: American Psychological Association.
- Casullo, M.M. & Fernández Liporace, M.M. (2001). *Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes*. *Revista del Instituto de Investigaciones Universidad de Buenos Aires: Facultad de Psicología*, 6,(1),25-49
- Catalan, J.M. (2001). Reír se acentúa en la “i”. *Jano*, 61,(1406),10-15.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62,(1),25-30.
- Cockerham, W.C. (2001). *Handbook of medical sociology*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Cox, T. (1978). *Stress*. London: Macmillan Press.
- Crespo, M. & Labrador, F.J. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- Csikszentmihalyi, M (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- D’Zurilla, Th. J. & Sheedy, C.F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality & Social Psychology*, 61,(5),841-846.
- Davidoff, L. (1989) *Introducción a la Psicología* (3ª edición). México: Ed. Mc Graw-Hill.

- Davidson R.J. & Fox N.A. (1982)..Asymmetrical brain activity discriminates between positive versus negative affective stimuli in human infants. *Science*, 218,(4578),1235-1237
- Di Gresia, L., Porto, A. & Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. La Plata: Universidad nacional de La Plata.
- Diaz, S., Giraldo, A. & Buitrago, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre / Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 17,(1),196-219
- Diener, E. & Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13,(1),81-84
- Duckworth, A.L., Steen, T.A. & Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1,(1),629-651
- Dupont, R. & Prentice, N. (1988). The relation of defensive style and thematic content to children's enjoyment and comprehension of joking and riddles. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58,(2),249-259
- Edwards, K.J., Hershberger, P.J., Russell, R.K. & Markert, R.J. (2001). Stress negative social exchange and health symptoms in university students. *Journal of American College Health*, 50,(2),75-79
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. En H. Wagner & A. Manstead (Eds), *Handbook of psychophysiology: Emotion and social behavior* (pp. 143-164). Nueva York: Wiley.
- Ellis, A., Gordon, J., Neenan, M. & Palmer, S. (1997). *Stress counseling: a rational emotive behavior approach*. New York: Springer Publishing Company.
- Endler, N. & Parker, J. (1990). Multidimensional assessment of coping a critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58,(5),844-854
- Engeland. B, Carlson, E. & Sroufe .L. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology* 5,(4),517-528.
- Eysenck, H.J. (1968). *A model for personality*. New York: Springer Verlag.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Estilos y estrategias de afrontamiento*. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz & F. Martínez (Eds), *Cuadernos de práctica de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research*. Reading, M.A: Addison-Wesley.

- Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78,(4),425-441
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1986). *Stress in academic life. Mental assembly line*. Buckingham: Society for Research into Higher Education,
- Florez-Alarcon, L., Mercedes Botero, M. & Moreno Jimenez, B. (2005) *Psicología de la salud. Temas actuales de investigación en Latinoamérica*. Bogotá: ALAPSA.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48,(1),150-170.
- Fordyce, M.W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30,(4),483-498
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56,(3),218-226
- Freud, S. (1928). [1987] *El humor*. Buenos Aires, Argentina: Hyspamerica.
- Friis, R.H., Wittchen, H., Pfister, H. & Lieb, R. (2002). Life events and changes in the course of depression in young adults. *European Psychiatry*, 17,(5),241-253
- Fry, W. (1968). *Sweet Madness: A Study of Humor*. Palo Alto, CA, EE.UU.: Pacific Books.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Galindo, S., Moreno, I. & Muñoz, J. (2009). Prevalencia de Ansiedad y depresión estudiantiles en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Revista Clínica y Salud* . 2,(20),177-187
- Garanto Alós, J. (1983) *Psicología del humor*, Barcelona: Ediciones Herder.
- Gillham, J., Shatté, A., Reivich, K. & Seligman, M.E.P. (2001). Optimism, and explanatory style. En E. Chang (Ed), *Optimism and pesimis. Implications for Theory, research and practice* (pp. 217-238). Washington, DC: American Psychological Association.
- Giménez, O. (2001). El humor terapéutico bajo el escrutinio de la ciencia. *Jano*. 4,(1406),15-16
- Glaser, R., & Kiecolt-Glaser J.K. (2005). Stress induced immune dysfunction: Implication for health. *Nature Rev Immunol*, 5,(3),243-251.

- Goldstein, J. & McGhee, P. (1972). *The psychology of humor*. New York, NY, EE.UU. Academic.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, The International Resilience Project*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. USA: Fundación Bernard Van Leer.
- Guarino, L. & Roger, D. (2005) Construcción y validación de la escala de Sensibilidad Emocional (ESE). Un nuevo enfoque para medir neurotismo. *Psicothema*, 17,(3),465-470
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5,(1),444-454.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, J.M., Pozo, C. & Polo, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hobbes, T. (1677). [1985]. *Leviatan*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Holmes, T.H & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11,(2),213-218
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En: Melillo, A. & Suárez, N. (Comps). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 84-85). Buenos Aires: Paidós.
- Jaswal, S. & Jerath, J.M. (1991). Need for achievement and locus of control as predictors of creativity among males at two levels of intelligence. *Journal of Personality & Clinical Studies*, 7,(2),137-145
- Kagan, J., Snidman, N. & Arcus, D.M. (1992). Initial reactions to unfamiliarity. *Current Directions in Psychological Science*. 1,(6),171-174
- Kant, I. (1791). *Crítica del Juicio*. New York: Hafner.
- Keith Spiegel, P. (1972). *Early conceptions of humor: varieties and issue: The psychology of humor*. New York: Academic.
- Keyes, C.L.M. (2005). Mental health and/or mental illness? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73.(3) 539-548

- Kobasa, S.C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. En G.S. Sanders & J. Sals (Eds) *Social psychology of health and illness* (pp.3-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.
- Langer, E.J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32,(2),311-328
- Larsen, R.J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21,(1),1-39.
- Lawyer, S.R., Kart, R.S., Murphy, J.G. & McGlynn, F. (2002). Heavy drinking among college students is influence by anxiety sensitivity, gender, and contexts for alcohol use. *Journal of Anxiety Disorders*, 16,(2),165-169
- Lázaro A. (1995). Radiografía del Juego en el Marco Escolar. *Psicomotricidad: Revista de Estudios y Experiencias*. 51,(3),7-22
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Lazarus, R.S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research. In K.R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research, Series in affective science* (pp. 37-67). New York: Oxford University Press
- Lazcano-Ponce, E., Salazar-Martínez, E. & Hernández-Avila, M. (2001). Estudios epidemiológicos de casos y controles. Fundamento teórico, variantes y aplicaciones. *Salud pública de México*, 43,(5),135-150.
- Lin, E. & Peterson. C. (1990). Pessimistic explanatory style and response to illness. *Behavior Research and Therapy*. 28,(3),243-248.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Kofler, P. (1989). On the concept of invulnerability: evaluation and first results of the bielefeld project. En M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Eds.), *Children and risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (pp.186-219). New York, USA: Walther:de Gruyter.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development*, 71,(3),573-575.
- Mackinnon, D.W. (1978). Educating for creativity: A modern myth. En G.A. Davis & J.A. Scott (Eds), *Training creative thinking* (pp. 194-207). Melbourne, FL: Krieger.

- Malcarne, V.L. (1999). Cognitive factors in chronic illness: Empirical approaches. *Cognitive Therapy and Research*, 23,(2),115-117.
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Madrid: Editorial Trillas.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50,(4),370-396
- Maslow, A.H. (1994) *La personalidad creadora*. Barcelona: kairos.
- McEwen, B.S. (1998). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. *New England. J. Med*, 338,(3),171-179
- McEwen, B.S. (2007). The physiology and neurobiology of stress and adaptation, Central role of the brain. *Physiol*, 87,(3),873-904
- Mednick, S.A., (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69,(3),222-232.
- Menvielle, E. (1994). Resilience and Central American families in the United States. *Children Worldwide*, 21,(1),24-26.
- Mindess, H. & Turek, J. (1980). *The study of humor*. Los Angeles: Antioch University.
- Moos, R. & Billings, A.G. (1982) Children of alcoholics during the recovery process: Alcoholic and matched control families. *Addictive Behaviors* 7,(2),155-163
- Muniazga, P. & Yulis, C (1992). *Modificación de los estilos explicativos pesimistas hacia estilos más optimistas. Aumentando la autoestima a través de una intervención cognitiva-conductual, en mujeres adolescentes de un COD de Santiago*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en psicología de la Universidad de Diego Portales. Santiago: Universidad de Diego Portales.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez Ojeda, E.N., Infante, F. & Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Olson, D.H. & Mc Cubbin, H.I. (1989). *Families, what makes them work*. California: Sage.
- Osborn, A. (1994). *Resiliencia y estrategias de intervención*. Ginebra: BICE.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez Fraguera, J.A. & Castro, C. (1998). *Psicología de la Personalidad. Manual de Prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Oullette, S.C. & Di Placido, J. (2001). Personality's Role in the Protection and Enhancement of Health: Where the Research Has Been, Where It Is Stuck, How It Might Move. En A. Baum, T.A. Revenson & J.E. Singer (Eds), *Handbook of Health Psychology* (pp. 387-403). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Overbeek, G., Vollebergh, W., Engels, R.C.M.E. & Meeus, W. (2003). Young adults' relationship transitions and the incidence of mental disorders: A three-wave longitudinal study. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 38,(12),669-676
- Padgett, D.A. & Glaser, R. (2003). How stress influences the immune response. *Trends in Immunology*, 24,(8),444-448.
- Pearlin, L.I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30,(3),241-256
- Peterson, C. & Bossio, L.M. (1991). *Health and optimism*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55,(1),44-55
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. & McKeachie W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Price, V.A (1982). *Type A behavior pattern*. N.Y: Academic Press.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> edición). Madrid: RAE.
- Rendón, M.A. (2003). *Propuesta pedagógica para el desarrollo de las habilidades creativas en niños de preescolar*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ICCP
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta
- Roberts, R. & Goldgin, J. (1999). The effects of economic circumstances on British Student'' mental and physical health. *Journal of American College Health*. 48,(3),103-110
- Robinson, V. (1977). *Humor and the health professions*. Thorofare., NJ: Charles Stack.
- Rosenstock, I.M. (1974). The health belief model and preventive health behavior. *Health Education Monographs*, 2,(4),354-386
- Rubio, Ch. T. & Lubin, B. (1986). Collage student mental health: a person-environment interactional analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 42,(1),205-212

- Rutter, M. (1987). Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. *América Journal of Orthopsychiatric*, 57,(3),316-329
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual consideration, empirical findings, and policy implication. En J. Shonkoff & S. Meisels (Eds), *Handbook of early childhood intervention 2º ed.* (pp. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Dir), *Annual Review of Psychology* (vol. 52, pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9,(1),1-28
- Ryff, C.D. & Singer, B. (2005). From social structure to biology: integrative science in pursuit of human health and well-being. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp.541-555). Oxford: Oxford University Press.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,(6),1069-1081
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, (4),99-104.
- Sánchez, F., Rubio, J., Páez, D. & Blanco, A. (1998). Optimismo ilusorio y percepción del riesgo. *Boletín de Psicología*, 58,(1),7-17
- Sandín, B. & Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. In A.B., Belloch, B. Sandín & F. Ramos (Eds), *Manual de psicopatología* (Vol. 2 pp.53-80). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, B., Chorot, P. & Santed, M.A (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8,(1),39-54.
- Sandín, B., Valiente, R.M. & Chorot, R (1999). Evaluación del estrés psicosocial. En B. Sandín (Ed), *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (pp.245-316). Madrid: UNED-FUE.
- Santacreu, J. (1991). Psicología Clínica y Psicología de la Salud Marcos teóricos y modelos. *Revista de Psicología de la Salud*, 3,(1),3-20
- Sapolsky, R. (1999). Glucocorticoids, stress, and their adverse neurological effects: relevance to aging. *Experimental Gerontology*, 34,(6),721-732
- Schaefer, P.L., Sparano, J.A. & O'Neill, A. (1998) Phase II trial of doxorubicin and docetaxel plus granulocyte-colony stimulating factor in metastatic breast cancer: An

- Eastern Cooperative Oncology Group study (E1196). *Journal of Clinical Oncology*, 18,(12),2369-2377
- Scheier, M., & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and Physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55,(2),169-210.
- Scheier, M. & Carver, C.S. (1985). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implication of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4,(3),219-247
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Psychological Science*, 2,(1),26-30
- Seligman M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. (2<sup>a</sup> ed.). New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Ediciones Byblos.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist* 55,(1),5-14.
- Selye, H. (1936). Thymus and adrenals in the response of the organism to injuries and intoxications. *British Journal of Experimental Psychology*, 17,(1),234-348.
- Simon, J. (1988). Humor and the older adult: Implications for nursing. *Journal of Advanced Nursing Practice*, 13,(4),441-446.
- Simonton, D.K. (2000). *Cognitive, Personal, Development, and Social Aspects*. *American Psychologist*, 55,(1),151-158
- Sinclair, V.G. & Wallston, K.A. (1999). The development and validation of the Psychological Vulnerability Scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23,(2),119-130
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Valentier, D. Mounts, N.S. & Deacon, B.J. (2004). Panic attacks, depresión and anxiety symptoms, and substance use behaviors during late adolescence. *Journal of Anxiety Disorders*, 18,(5),573-585.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. & González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18,(2),165-170.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez Villegas, G.A. (2010). Estrés, vulnerabilidad y resiliencia: enfoque clínico. *Revista Médica Vozandes*, 21,(21),35-41
- Vázquez, C., Nieto, M., Hernangómez, L. & Hervás, G. (2005). Tratamiento psicológico en un caso de depresión mayor. En J.P. Espada, J. Olivares & F.X. Méndez (Dir.), *Terapia psicológica: casos prácticos* (pp. 201-231). Madrid: Pirámide.

- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27,(1),3-8.
- Wang, M.C. & Gordon, E. (1994). *Educational resilience in inner-America: Challenges and prospects*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H.J. (1997). *Fostering educational resilience in Inner-City Schools*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Webster Marketon, J.I., Glaser, R. (2008). Stress hormones and immune function. *Cellular Immunology*. 252,(1 & 2),16-26.
- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years [alto riesgo de niños y adultos jóvenes: un estudio longitudinal desde el nacimiento hasta los 32 años de edad]. *American Journal of Orthopsychiatry*. 59,(1),72-81.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York, USA: McGraw-Hill.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: how survivors of troubled families rise above adversity*. USA: Vilard.
- Wooten P. (1996). Humor: an antidote for stress. *Holistic Nursing Practice*, 10,(2),49-55
- Zaldívar Pérez, D. (1996). *Conocimiento y dominio del estrés*. La Habana: Científico Técnica.
- Zimmermann, P., Wittchen, H.U., Hofler, M., Pfister, H., Kessler, R.C. & Lieb, R. (2003). Primary anxiety disorders and development of subsequent alcohol use disorders: a 4-year community study of adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 33,(7),1211-1222

## ANEXOS

### CAE

#### Cuestionario de Afrontamiento del Estrés

Nombre..... Edad..... Sexo.....

*Instrucciones:* En las páginas que siguen se describen formas de pensar y comportarse que la gente suele emplear para afrontar los problemas o situaciones estresantes que ocurren en la vida. Las formas de afrontamiento descritas no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente ciertas personas utilizan unas formas más que otras. Para contestar debe leer con detenimiento cada una de las formas de afrontamiento y *recordar en qué medida Vd. la ha utilizado recientemente cuando ha tenido que hacer frente a situaciones de estrés. Rodee con un círculo el número que mejor represente el grado en que empleó cada una de las formas de afrontamiento del estrés que se indican.* Aunque este cuestionario a veces hace referencia a una situación o problema, tenga en cuenta que esto no quiere decir que Vd. piense en un único acontecimiento, sino más bien en las situaciones o problemas más estresantes vividos recientemente [*aproximadamente durante el pasado año*].

0	1	2	3	4
Nunca	Pocas veces	A veces	Frecuentemente	Casi siempre

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

1. Traté de analizar las causas del problema para poder hacerle frente 0 1 2 3 4
2. Me convencí de que hiciese lo que hiciese las cosas siempre me saldrían mal 0 1 2 3 4
3. Intenté centrarme en los aspectos positivos del problema 0 1 2 3 4
4. Descargué mi mal humor con los demás 0 1 2 3 4
5. Ante mi problema, trataba de concentrarme en otras cosas 0 1 2 3 4
6. Le conté a familiares o amigos cómo me sentía 0 1 2 3 4
7. Asistí a la Iglesia; 0 1 2 3 4
8. Traté de solucionar el problema siguiendo unos pasos bien pensados 0 1 2 3 4
9. No hice nada concreto puesto que las cosas suelen ser malas 0 1 2 3 4
10. Intenté sacar algo positivo del problema 0 1 2 3 4
11. Insulté a ciertas personas 0 1 2 3 4
12. Me volqué en el trabajo o en otra actividad para olvidarme del problema 0 1 2 3 4
13. Pedí consejo a algún pariente o amigo para afrontar mejor el problema 0 1 2 3 4
14. Pedí ayuda espiritual a algún religioso (sacerdote, etc.) 0 1 2 3 4
15. Establecí un plan de actuación y procuré llevarlo a cabo 0 1 2 3 4
16. Comprendí que yo fui el principal causante del problema 0 1 2 3 4
17. En la vida hay cosas buenas y gente que se preocupa por los demás 0 1 2 3 4
18. Me comporté de forma hostil con los demás 0 1 2 3 4
19. Salí al cine, a cenar, a «dar una vuelta», etc., para olvidarme del problema 0 1 2 3 4
20. Pedí a parientes o amigos que me ayudaran a pensar acerca del problema 0 1 2 3 4
21. Acudí a la Iglesia para rogar que se solucionase el problema 0 1 2 3 4
22. Hablé con las personas implicadas para encontrar una solución al problema 0 1 2 3 4
23. Me sentí indefenso/a e incapaz de hacer algo positivo para cambiar la situación 0 1 2 3 4
24. Otras cosas, diferentes del problema, eran para mí más importantes 0 1 2 3 4
25. Agredí a algunas personas 0 1 2 3 4
26. Procuré no pensar en el problema 0 1 2 3 4
27. Hablé con amigos o familiares, me tranquilizaran cuando me encontraba mal 0 1 2 3 4
28. Tuve fe en que Dios remediaría la situación 0 1 2 3 4
29. Hice frente al problema poniendo en marcha varias soluciones concretas 0 1 2 3 4

30. Me di cuenta que por mí mismo no podía hacer nada para resolver el problema 0 1 2 3 4
31. Experimenté personalmente eso de que «no hay mal que por bien no venga» 0 1 2 3 4
32. Me irrité con alguna gente 0 1 2 3 4
33. Practiqué algún deporte para olvidarme del problema 0 1 2 3 4
34. Pedí un amigo o familiar que me indicara cuál sería el mejor camino a seguir 0 1 2 3 4
35. Recé 0 1 2 3 4
36. Pensé detenidamente los pasos a seguir para enfrentarme al problema 0 1 2 3 4
37. Me resigné a aceptar las cosas como eran 0 1 2 3 4
38. Comprobé que, después de todo, las cosas podían haber ocurrido peor 0 1 2 3 4
39. Luché y me desahogué expresando mis sentimientos 0 1 2 3 4
40. Intenté olvidarme de todo 0 1 2 3 4
41. Procuré que algún familiar o amigo me escuchase cuando necesité manifestar mis sentimientos 0 1 2 3 4
42. Acudí a la Iglesia para poner velas o rezar 0 1 2 3 4

**Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Corrección de la prueba**

Se suman los valores marcados en cada ítem, según las siguientes subescalas:

Focalizado en la solución del problema (FSP):	1	8	15	22	29	36
Autofocalización negativa (AFN):	2	9	16	23	30	37
Reevaluación positiva (REP):	3	10	17	24	31	38
Expresión emocional abierta (EEA):	4	11	18	25	32	39
Evitación (EVT):	5	12	19	26	33	40
Búsqueda de apoyo social (BAS):	6	13	20	27	34	41
Religión (RLG):	7	14	21	28	35	42

**Cre-U**

**Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios**

Nombre: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M F Estado civil: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ N° semestres perdidos: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Estrato socioeconómico: 1 2 3 4 5 6

Llene todos los datos personales que aquí se le piden. El ítem de “N° de semestres perdidos”, lo tiene en cuenta si ha perdido más de un semestre. Recuerde que sus datos de identificación se mantendrán en estricta confidencialidad, es decir, éstos no serán publicados ni divulgados.

A continuación encontrará una serie de enunciados que expresan comportamientos, sentimientos y situaciones de la vida cotidiana que pueden o no parecerse a los que usted tiene a menudo. En frente de cada uno de ellos debe marcar con una x la frecuencia con que los vivencia. Esta va a estar representada por una escala de 1 a 5, en donde cada uno de los números significa lo siguiente:

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = A veces

4 = Por lo general

5 = Siempre

Por favor conteste con sinceridad y responda todos los enunciados.

Cualquier duda que tenga, acérquese a la persona encargada.

<b>COD</b>	<b>N°</b>	<b>ENUNCIADOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
IN111	1	Reconozco las habilidades que poseo.					
IT111	2	He contado con personas que me aprecian.					
IC111	3	Planeo con anterioridad mis acciones.					
ID111	4	Me siento incómodo cuando me alejo, por un período largo de mi familia.					
H111	5	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.					
C111	6	Dedico tiempo al desarrollo de habilidades artísticas.					
M111	7	Apoyo a mis amigos en sus momentos difíciles.					
PC111	8	Me conformo con la explicación que da el profesor de la clase.					
IN112	9	Pongo en práctica mis competencias en situaciones difíciles.					
IT112	10	En situaciones adversas tengo, al menos, una persona que me apoya.					
IC112	11	Las actividades diarias que realizo van acorde con mi proyecto de vida.					
ID112	12	Me siento bien cuando tengo que afrontar dificultades sin ayuda de los demás					
H112	13	Al vivir una experiencia dolorosa, trato de relajarme viendo comics, o juntándome a personas con sentido del humor.					
C222	14	Modifico a mi gusto los lugares donde permanezco la mayor parte del tiempo.					
M112	15	Cuando alguien se equivoca a mi favor, evito sacarlo del error.					
PC112	16	Me incomoda cuando los demás cuestionan mis opiniones.					
IN123	17	Soy consciente de las debilidades que tengo.					
IT223	18	Me siento satisfecho con las relaciones que establezco.					
IC123	19	Realizo un cronograma de actividades para el logro de objetivos personales o académicos					
ID223	20	Me abstengo de dar mi punto de vista sobre algún asunto para no ir en contra del grupo.					
H113	21	Soy incapaz de reírme de los momentos difíciles que he vivido.					
C223	22	Invento formas de disminuir la tensión generada por un problema.					
M113	23	Cuando llego a un lugar quiero ser el primero que atiendan.					
PC113	24	Cuestiono mis creencias y actitudes.					
IN234	25	Trato de entender puntos de vista diferentes al mío.					
IT224	26	Las personas con quien mantengo relaciones, expresan sentirse a gusto conmigo.					
IC234	27	Además de la carga universitaria, dedico tiempo extra a profundizar los contenidos vistos.					
ID224	28	Participo en clases para dar mis opiniones en público.					
H114	29	Trato de sacarles sentido del humor a las críticas negativas que hacen los demás de mí.					
C224	30	Cuando me hacen falta los recursos apropiados para hacer un trabajo, desisto de él.					
M114	31	Digo mentiras para no quedar mal ante otros.					
PC114	32	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos					

IN235	33	Me da rabia cuando me contradicen en mis apreciaciones					
IT225	34	Mis relaciones afectivas se caracterizan en que doy mucho afecto y recibo muy poco.					
IC235	35	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clases.					
ID225	36	Es importante el concepto que los otros tengan de mí.					
H115	37	Uso la risa como alternativa para tranquilizarme en situaciones tensionantes.					
C225	38	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas.					
M125	39	Reflexiono sobre mis propios valores y de ser necesario los cambio.					
PC225	40	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presentan.					
IN236	41	Considero que mi opinión es más importante que la de los demás.					
IT226	42	Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a las personas con quien establezco relaciones.					
IC246	43	Tengo motivación para el estudio.					
ID226	44	Juzgo a los demás con base a nuestro primer encuentro.					
H116	45	Me cuesta trabajo tener sentido del humor cuando enfrente situaciones dolorosas.					
C226	46	Intento no caer en la rutina, realizando actividades diferentes a los demás días.					
M236	47	Me cuesta trabajo diferenciar los actos buenos de los malos.					
PC226	48	Me cuesta trabajo resolver satisfactoriamente los conflictos que se me presentan.					
IN247	49	Me doy cuenta de las cualidades que tienen las otras personas.					
IT337	50	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.					
IC357	51	Participo en actividades que están fuera del ámbito académico.					
ID237	52	Los valores que poseo deben ser iguales a los de mi grupo.					
H117	53	A pesar de tener un problema grave, trato de mantenerme alegre.					
C227	54	Se me hace fácil adaptarme al cambio.					
M347	55	Soy colaborador(a) con las personas que me rodean.					
PC337	56	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen.					
IN258	57	Puedo identificar los defectos de las demás personas.					
IT348	58	En mis relaciones afectivas tengo en cuenta los deseos del otro.					
IC358	59	Pertenezco a grupos deportivos, culturales, de capacitación u otros, que difieren de la carga académica.					
ID238	60	Cuando vivo una experiencia significativa vuelvo a revisar mis principios.					
H128	61	Cuando tengo un problema, me siento deprimido.					
C338	62	Busco otras funciones a los objetos que utilizo.					
M348	63	Me integro a grupos que brindan ayuda a los necesitados.					
PC338	64	Cuando algo no sale como yo espero, recapacito sobre los errores que pude haber tenido.					
IN369	65	Identifico los aspectos positivos de situaciones vividas con anterioridad.					

IT349	66	En las relaciones significativas que mantengo, me intereso por conocer los ideales y objetivos del otro.													
IC469	67	Mis compañeros me eligen para dirigirlos en actividades.													
ID349	68	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes.													
H129	69	Me siento estresado al enfrentar situaciones adversas.													
C339	70	Cuando tengo un problema planteo diferentes alternativas de solución.													
M349	71	Desconfió de las personas que se acercan a pedirme ayuda caritativa.													
PC339	72	Reflexiono sobre mis creencias.													
IN3610	73	Me cuesta trabajo darme cuenta de los errores que he cometido anteriormente.													
IT4510	74	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco.													
IC4710	75	Cuando soy líder en un grupo, propongo ideas para el logro de objetivos.													
ID3510	76	Me siento mejor cuando trabajo de forma independiente.													
H1210	77	Hago chistes acerca de situaciones de mi vida cotidiana.													
C3310	78	Presento mis trabajos en clase de forma novedosa.													
M4510	79	Sacrifico momentos que me generan placer para obtener, más adelante, grandes satisfacciones.													
PC3310	80	Se me dificulta adaptarme a nuevos lugares.													
IN4814	81	Echo la culpa a los demás por los problemas que me suceden.													
IT4511	82	En las relaciones que establezco tengo en cuenta el bienestar Propio.													
IC4811	83	Me gusta enfrentar retos.													
ID3511	84	Las orientaciones del docente son imprescindibles para mi aprendizaje.													
IN3712	85	Trato de mejorar los aspectos negativos de mí mismo.													
IC4812	86	Me disgusta cuando me exigen mucho en clases.													
ID3512	87	Prefiero trabajar en grupo.													
IN3713	88	Organizo actividades que me ayuden a mi crecimiento personal.													
IN3611	89	Cuando reflexiono sobre mi forma de ser, tengo en cuenta las apreciaciones de los demás.													
IN4815	90	Espero a que otros me ayuden a resolver los problemas.													

### **Cuestionario de Resiliencia para estudiantes (CRE-U): Corrección de la prueba:**

Se suman los valores marcados en cada ítem, según las siguientes subescalas:

Introspección	1	9	17	25	33	41	49	57	65	73	81	85	88	89	90
Interacción	2	10	18	26	34	42	50	58	66	74	82				
Iniciativa	3	11	19	27	35	43	51	67	75	83	86				
Independencia	4	12	20	28	36	44	52	60	68	76	84	87			
Humor	5	13	21	29	37	45	53	61	69	77					
Creatividad	6	14	22	30	38	46	54	62	70	78					
Moralidad	7	15	23	31	39	47	55	63	71	79					
Pensamiento Crítico.	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80					

