



ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO

**UNA GUÍA PARA ORIENTADORES EDUCATIVOS
Y TUTORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR**

ARTURO BARRAZA MACÍAS



ISBN: 978-607-97165-1-6



9 786079 716516

ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO

UNA GUÍA PARA ORIENTADORES EDUCATIVOS Y TUTORES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Arturo Barraza Macías

Primera edición: febrero de 2016
Editado en México
ISBN: 978-607-97165-1-6

Editor:
CENTRO DE ESTUDIOS CLÍNICA E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Obra evaluada y dictaminada favorablemente para su publicación por parte del Consejo Editorial del Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica, presidido por el Dr. Pavel Ruiz Izundegui.

Corrector de estilo:

Paula Elvira Ceceñas Torrero

Fotografía de la portada:

Luis Felipe El Sahili González

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

CONTENIDO

PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN	10
ESTRÉS ACADÉMICO: UNA INTRODUCCIÓN	12
Estresores	15
Síntomas	22
Estrategias de Afrontamiento	25
AUTODIAGNÓSTICO DEL ESTRÉS ACADÉMICO	29
Ejercicio autodiagnóstico	29
a) ¿Qué origina mi estrés?	31
b) ¿Qué síntomas o reacciones se presentan en mí, a consecuencia del estrés?	35
c) ¿Cómo puedo enfrentar mi estrés?	39
LA GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO	44
El Afrontamiento del Estrés Académico	46
¿Por qué debemos gestionar el estrés académico?	50
LA GESTIÓN DEL TIEMPO	53
Líneas de Intervención	55
Ejercicios	57
Estrategias Guía de Intervención	64
LA REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA	69
Las distorsiones cognitivas	70

Sugerencias generales para trabajar con las distorsiones cognitivas	72
El autorregistro de Clark (1996)	76
La técnica de autoinstrucciones de Meichenbaum (1969)	77
Las cogniciones antiestrés	81
LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	82
El entrenamiento en solución de problemas	82
La toma de decisiones	85
La estrategia de indagación/intervención	87
Sugerencias generales para trabajar con los problemas	89
REFERENCIAS	92

PRÓLOGO

Que el educador no olvide que alguna vez fue niño. Que las debilidades, lo inacabado, las angustias, los deseos, las aspiraciones, las identificaciones de los niños fueron, alguna vez, las suyas.

Sigmund Freud

Cuenta una leyenda que en la antigua Grecia existía un posadero oscuro y perverso conocido como Procusto, nombre que significa "**el estirador**". Era así llamado por el particular sistema que empleaba para hacer amable la estancia a los huéspedes de su posada. Procusto, según decían, los obligaba a acostarse en una cama de hierro. Quien no se ajustaba a ella porque su estatura era mayor que el lecho, le cercenaba las extremidades que sobresalían de la cama y si el desafortunado era de estatura más corta, entonces se las estiraba hasta descoyuntarlo para que se ajustaran exactamente al fatídico camastro.

La leyenda del lecho de Procusto ha quedado en la tradición popular como una expresión proverbial para referirse a quienes pretenden acomodar siempre la realidad a la estrechez de sus intereses o a su personal visión de las cosas, situaciones, acontecimientos o procesos.

Si hacemos una analogía entre Procusto y la actitud que adoptan la mayoría de los docentes en el aula, veremos que éstos intentan educar a los alumnos según su particular manera de considerar la educación, es decir, desde

sus deseos, intereses, perspectivas, idealizaciones, frustraciones. Situación que ha generado lo que hoy se conoce como estrés.

La palabra *stress* es una voz inglesa que proviene de la Física y que significa: **esfuerzo, tensión, acentuación**. Hace referencia a la presión que ejerce un cuerpo sobre otro, siendo el que más presión recibe el que puede destrozarse. Se emplea en Fisiología y Psicología con el sentido general de sobrecarga impuesta al individuo, sobrecarga que al impactar le produce un estado de tensión exagerada. El estrés así descrito tiene su origen en investigaciones endocrinológicas realizadas por Hans Selye en la década de los '30s. En 1950 Selye, publicó su investigación más famosa: *Estrés. Un estudio sobre la ansiedad*.

Si bien, las investigaciones del estrés vienen de ciencias como la Medicina y la Biología, hoy debemos estar orgullosos que el Dr. Arturo Barraza Macías, Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, haya focalizado sus esfuerzo en su libro: ***Estrategias para la Gestión del Estrés Académico: Una Guía para Orientadores Educativos y Tutores de Educación Media Superior y Superior***.

Obra que se hacía indispensable para todos aquellos que tenemos confiados en nuestras manos el destino de los alumnos, futuro de nuestro país. La pregunta medular es: ¿Podemos trasladar al Campo educativo conceptos como el de estrés que fueron trabajados en la Medicina y la Biología y cuyo origen es la Física? ¿Podemos hacer uso del término y de su significación proveyéndolo de una metodología propia, no invasiva y adaptada a la Educación? La respuesta a los interrogantes nos la da el autor al expresar en su libro: “No aspiro a la

originalidad o a la innovación. Solamente espero ofrecer una herramienta práctica para que los orientadores y tutores de educación media superior y superior puedan gestionar adecuadamente el estrés académico de sus alumnos”

Nuestro autor sin ninguna presunción o falsa modestia explica que su pretensión al escribir el libro que tenemos en nuestras manos, sencillamente fue ofrecer una herramienta para gestionar adecuadamente el estrés académico de los alumnos. No abandona la precisión y opera como todo científico: establece un método y lo alumbra con el horizonte de la pregunta. Los primeros pasos para dilucidar el estrés que se genera en los alumnos ante determinada conducta de los docentes, se remontan a su ensayo de 2006: “Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico”, publicado en la *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Éste y otros ensayos propios y de diferentes autores dan congruencia y vigencia a lo que hoy leemos con sumo interés.

El estrés académico opera básicamente en tres componentes sistémico procesuales: **estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento**. Para trabajarlos el Dr. Barraza elaboró un *Modelo Teórico Conceptual* que denominó: *Sistémico Cognoscitivista*. Sabemos que una teoría para sustentarse debe ser, necesariamente, práctica, operable y sencilla. La que propone el Dr. Barraza, en el capítulo referido a la resolución de problemas, lo es. El autor propone diferentes recursos de atención hacia el estrés del alumno: estrategias que siguen la lógica clásica de las metodologías orientadas a la intervención, nutridas básicamente en las estrategias de afrontamiento de carácter atomista que se ubican en las familias de afrontamiento denominadas resolución de problemas, búsqueda de información

y búsqueda de apoyo. Esta estrategia la trabaja el alumno de manera individual pero contando con el acompañamiento del orientador y/o el tutor. La estrategia propuesta consta de tres fases: a) Indagación (autodiagnóstico), b) Planificación de la resolución del problema, c) Intervención.

Educación es un acto complejo por las variables intervinientes que lo atraviesan. Implica enfrentarse a una realidad; vivenciar el aprendizaje en su dinámica de ida y vuelta, estar cara a cara con el otro nuestro diferente tan igual a quien se ha de transmitir lo que se considera necesario para su vida. Todo educador (padre o maestro) intenta modelar al otro con conocimientos, consejos, valores, indicaciones, acciones. Quizá de ahí el estrés generado en los alumnos que impide una tersa educación. Educar puede volverse des-estresante en la triada escolar: alumnos, maestros y padres de familia, si en lugar de tensionar, distendemos nuestro quehacer integrando a nuestra tarea la propuesta y aportes que hoy nos ofrece el Dr. Barraza. Estamos seguros que la educación así entendida será un acto armónico.

Una intervención inoportuna de un educador le provoca al alumno más daño que beneficio. Ocasiona incuestionablemente severos trastornos en relación al deseo de saber. No es poca cosa.

Víctor Gutiérrez Olivárez
*Centro Sindical de Investigación e Innovación
Educativa de la Sección XVIII del SNTE CNTE*
Verano 2015

INTRODUCCIÓN

El término estrés suele ser mencionado recurrentemente en nuestras instituciones de educación media superior y superior. Lo mismo lo mencionan los maestros, que los alumnos; sin embargo, el hecho de hablar de él no significa que le prestemos la atención necesaria.

Mi convicción personal de que hay que atender el estrés que manifiestan nuestros alumnos me condujo a escribir el presente libro. Su desarrollo pasó por varias etapas, algunos desencuentros y, en más de una ocasión, se orientó a caminos sin salida. No obstante, mi interés y terquedad, porque no decirlo, permitieron que continuara trabajando en él, a veces de manera intermitente y otras con bastantes espacios temporales muertos.

Una vez concluido lo presento a los lectores. No aspiro a la originalidad o a la innovación. Solamente espero ofrecer una herramienta práctica para que los orientadores y tutores de educación media superior y superior puedan gestionar adecuadamente el estrés académico de sus alumnos.

Inicialmente parto de una introducción sobre lo que es el estrés académico haciendo hincapié en sus tres componentes sistémico procesuales: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Para esto asumo el modelo teórico conceptual, denominado sistémico cognoscitivista, de mi autoría.

En segundo lugar presento un ejercicio de autodiagnóstico que se puede aplicar a los alumnos; este ejercicio ayuda a que el alumno se dé cuenta si tiene o no tiene estrés académico y lo que implica el tenerlo. El ejercicio aborda los tres componentes sistémico procesuales del estrés académico.

En tercer lugar hago una breve caracterización sobre las actividades que debe de desempeñar un orientador educativo y/o un tutor de educación media superior y superior para ayudar a los alumnos a gestionar su estrés académico, Posteriormente centro la atención exclusivamente en las estrategias de afrontamiento que constituyen el eje central que articula el presente libro.

Para iniciar el tema de las estrategias de afrontamiento abordo elementos referenciales de carácter teórico que permiten entender las principales características del proceso de afrontamiento para enseguida plantear una clasificación que me conduce a focalizar la atención de este libro exclusivamente en tres estrategias de afrontamiento de carácter holístico: la gestión del tiempo, la reestructuración cognitiva y la resolución de problemas.

En los siguientes tres capítulos se abordan cada una de estas estrategias de afrontamiento de carácter holístico. En cada una de estas estrategias se enfatiza, en cada caso, el papel que debe jugar el orientador educativo y/o el tutor de educación media superior y superior.

ESTRÉS ACADÉMICO: UNA INTRODUCCIÓN

Un alto porcentaje de nuestros alumnos de educación media superior y superior manifiestan haber presentado estrés académico durante sus estudios; en nuestras investigaciones los porcentajes más bajos nos indican que más del 80% de los alumnos de educación media superior y superior reportan haber presentado estrés académico, en lo general, o estrés de examen, en lo particular (Barraza & Acosta, 2007; Barraza & Silerio, 2007; Barraza & Rodríguez, 2010). Esta situación muestra claramente la existencia de un problema, más real de lo que aparenta, que obliga al orientador educativo y al tutor de educación media superior y superior (de aquí en adelante orientador y tutor) a tomar acciones al respecto; estas acciones pueden ser englobadas en el término: **gestión del estrés académico**.

Para lograr una adecuada gestión del estrés académico, en primera instancia, el orientador y el tutor deben tener claro como se genera el estrés y cuáles son sus componentes. En este punto coincido con Cruz y Vargas (2001) cuando afirman en la presentación de su libro: “este libro lo hemos escrito pensando que para manejar el estrés (E) es necesario conocerlo” (p. 11).

Como mencioné en el momento en que elaboré el estado de la cuestión del estrés académico (Barraza, 2007), en el campo de estudio del estrés coexisten múltiples conceptualizaciones y cada una de ellas conduciría a plantear la intervención de diferente manera. Para conceptualizar el estrés académico, en el presente libro, se asume el modelo sistémico cognoscitivista que formulé en el año 2006 y que conduce a reconocer el siguiente proceso generador del estrés académico (Figura 1):

1.- El entorno (*la institución, en lo general, y el maestro, en lo particular*) le plantean al alumno un conjunto de demandas o exigencias (*una exposición frente al grupo, un examen, resolución de ejercicios, elaboración de un ensayo, etc.*).

2.- Estas demandas o exigencias son sometidas a un proceso de valoración por parte del alumno (*¿puedo hacerlo?*).

3.- En el caso de considerar que las demandas tal y como se le solicitan desbordan los recursos que posee para realizarlas, el alumno las valora como estresores (*¡no puedo realizar esta actividad tal como la quiere el maestro! = ¡Esto me estresa!*).

4.- Estos estresores se constituyen en el *input* o insumo que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación del alumno con su entorno (*la institución*). Este desequilibrio sistémico se manifiesta a través de una serie de síntomas (*p. ej. irritabilidad, dolores de cabeza, ansiedad, sudoración excesiva, etc.*).

5.- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (*coping*) la situación estresante, (*¿cómo puedo*

afrontar mi estrés?) lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación (*p. ej. busco información al respecto, pregunto a una persona a la cual le tengo confianza, voy a un psicólogo, etc.*).

MODELO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA DEL ESTRÉS ACADÉMICO

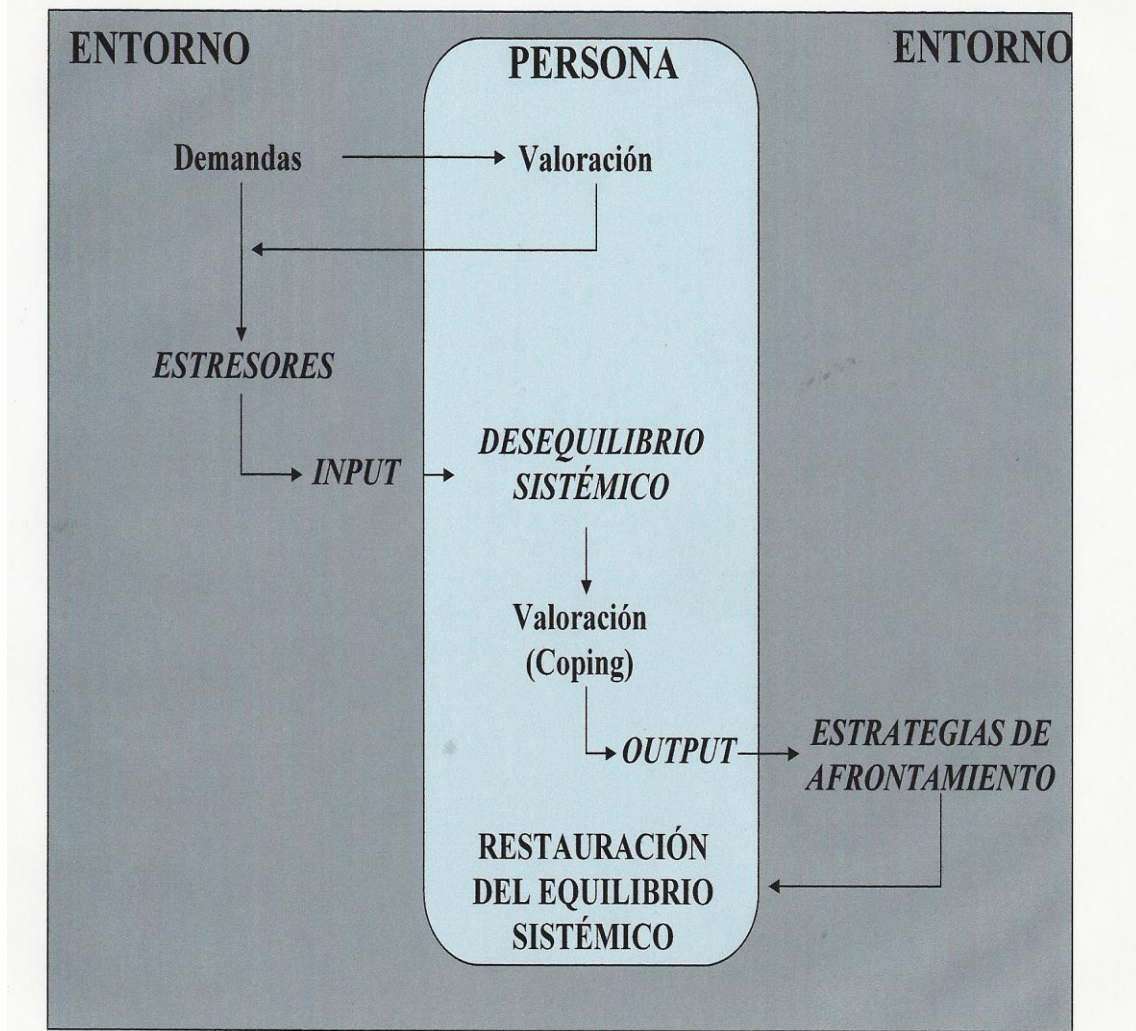


Figura 1. Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista

6.- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (*output*) a las demandas del entorno (*p. ej. ventilación o confidencia de la situación que preocupa, asistir a misa, elaborar un plan para solucionar la situación que preocupa, etc.*).

7.- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico (*desaparecen los síntomas = ¡ya me siento mejor!*); en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas el sistema realiza un tercer proceso de valoración (*¿por qué las estrategias utilizadas no me permitieron disminuir el estrés?*) que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

Esta lectura teórico-conceptual del estrés académico conduce a reconocer sus tres componentes sistémicos procesuales: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Estresores

La clasificación más común, en la literatura sobre las fuentes de estrés, reconoce dos tipos de estresores, según su naturaleza: mayores y menores (Cruz & Vargas, 2001); los primeros, denominados estresores mayores, tienen una presencia objetiva y representan un riesgo potencial para la integridad de la persona (*p. ej. un terremoto o un huracán*), mientras que los segundos, denominados estresores menores, dependen de la valoración subjetiva de la persona involucrada, esto es, por sí mismos no representan un riesgo para la persona (*p. ej. llegar tarde a una*

entrevista de trabajo); este segundo tipo de estresores pueden ser considerados, de acuerdo a la intensidad de su impacto (Orlandini, 1999), como microestresores o estresores cotidianos.

En la escala de acontecimientos vitales de Rahe y Holmes (citados en Amigo, 2000) se pueden identificar dos situaciones relacionadas con el ámbito escolar que se pueden considerar fuentes propias del estrés académico:

- Comienzo o final de la escolarización, ubicada en el rubro 27 con 26 puntos, y
- Cambio de escuela, ubicada en el rubro 33 con 20 puntos.

A estas dos situaciones, que se pueden considerar estresores mayores, he agregado una tercera que es la evaluación, siempre y cuando ésta ponga en riesgo el estatus de alumno de la persona y lo conduzca al fracaso escolar, en otras palabras, me refiero a aquellas evaluaciones donde el alumno se juega su promoción del grado escolar o su permanencia en la institución y no a aquellas evaluaciones de fase, de módulo o de mes, cuyos resultados se acumularían a otros.

Más allá de estos estresores mayores, ¿qué tipo de estresores menores se encuentran presentes en el estrés académico? La revisión de la literatura al respecto ofrece tres posibles respuestas: la proporcionada por Muñoz (2003), la

que ofrecí en el estado del arte formulado en el 2007 y la que obtuve en una revisión personal realizada posteriormente.

En la perspectiva psicosocial del estrés académico, sostenida por Muñoz (2003) y basada esencialmente en literatura anglófona, se reconocen cuatro grandes grupos de estresores académicos: a) la evaluación, b) la sobrecarga de trabajo, c) condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y d) los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.

En el estado de arte, que sobre el estrés académico elaboré en el año 2007, construido a partir de una base de datos constituida por 60 investigaciones realizadas entre 1996 y 2006 en Latinoamérica y España identifiqué los 11 estresores que, con mayor frecuencia, han sido abordados en los estudios realizados sobre el estrés académico. Estos estresores son:

1. Falta de tiempo o tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas
2. Sobrecarga académica, de estudio, de tareas o de trabajo escolares
3. Realización de un examen oral o escrito
4. Exposición de trabajos en clase
5. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura
6. Exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares
7. La tarea de estudio
8. El tipo de trabajo que te piden los profesores.
9. Intervención en el aula

10. Mantener un buen rendimiento o promedio académico

11. La evaluación de los profesores

En una revisión personal realizada posteriormente pude identificar que, más allá de la visible, pero a su vez aparente, dispersión de estresores, hay tres grupos de estresores que son mencionados de manera más recurrente por los alumnos encuestados: a) exámenes, b) trabajo académico y c) profesores.

El estresor que sobresale entre estos tres, por la importancia que le otorga su aparición más recurrente, es la realización de un examen (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón & Monge, 2001; Evansa, Brown, Timmins & Nicholls, 2007; Furtado, Falcone & Clark, 2003; Martín, 2007; Pellicer, Salvador & Benet, 2002; Siachoque, Ibáñez, Barbosa, Salamanca & Moreno, 2006; etc.). Sin embargo, su mención no se realiza de manera uniforme ya que suele ser abordado desde diferentes perspectivas; en ese sentido el examen como fuente de estrés se aborda:

- De una manera general, esto es, simplemente se aborda su realización (Martín, 2007 y Siachoque, et. al. 2006);
- Referido a un tipo de examen en particular: exámenes orales (Furtado, et. al. 2003) o escritos (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008); o a los exámenes finales (Dong, Kang & Yum, 2005; y Evansa, et al. 2007)

- Referido a aspectos particulares o colaterales de la realización del examen: la dificultad percibida (Anderson, Hevener & Arreola, 2006); la gran cantidad de exámenes (Furtado, et al. 2003); la posibilidad o la espera de un examen (Evansa, et al. 2007); y la espera de los resultados de un examen (Feldman, et al. 2008 y Pardo, 2008).
- Integrado a la evaluación general realizada por los profesores (Barraza, 2008 y Barraza & Cárdenas, 2009).

Esta situación me condujo a realizar estudios que abordarán de manera específica el estrés asociado a los exámenes; en dos estudios realizados con alumnos de educación media superior pude identificar que las demandas del entorno, valoradas con mayor frecuencia como estresores, son: la calificación que pudiera obtenerse, el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que encuentran en el examen y la forma en la que el profesor calificará el examen (Barraza & Acosta, 2007; y Barraza & Rodríguez, 2010)

Contrario a la multiplicidad de aspectos, presentes en el examen como estresor, el trabajo que se realiza en las instituciones educativas se presenta como un estresor unidimensional ya que su aparición está referida únicamente a la sobrecarga de trabajo (Anderson, *et al.* 2006; Barraza, 2008; Celis, *et al.* 2001; Duque, Tabarelli & Loureiro, 2005; Dong, et al., 2005; Feldman, et al. 2008; Furtado, *et al.* 2003; Jaramillo, Caro, Gómez, Moreno, Restrepo & Suárez, 2008; Martín, 2007; y Pardo, 2008). Fuera de esta tendencia, solamente el tipo de

trabajo que solicitan los maestros figura como un estresor referido al trabajo académico (Barraza, 2008 y Barraza & Cárdenas, 2009).

Por su parte, el profesor como fuente de estrés se presenta también de manera diversa al abordarse distintos aspectos de su actuación como sería: el trabajar al gusto del docente (Jaramillo, et al. 2008), su falta de ética (Duque, et al. 2005), su incompetencia (Duque, et al. 2005); la personalidad y/o el carácter del profesor (Barraza, 2008); o su actuación injusta (Furtado, et al. 2003).

Nutrido de esta literatura construí en el año 2010 el Inventario de Estresores Académicos que reconoce 27 tipos diferentes de fuentes de estrés: 1) La competencia con los compañeros de mi grupo, 2) La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días, 3) Realización de un examen, 4) La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases, 5) Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo, 6) La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as, 7) El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.), 8) El inicio de las clases, 9) La falta de retroalimentación o aclaraciones, sobre los temas abordados, por parte de mis profesores/as, 10) Que mis profesores/as estén mal preparados/as, 11) La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en *Internet*, etc.), 12) Mi falta de capacidad para hacer bien los trabajos que me piden mis profesores/as, 13) La forma en que enseñan mis profesores/as, 14) No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que me imparten, 15) Que me toquen profesores/as muy teóricos/as, 16) Mi

poca participación en las decisiones tomadas sobre la clase por mis profesores/as, 17) La apariencia física de mis profesores/as, 18) Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.), 19) Los horarios de clase en los que tengo que asistir, 20) Tomar clases en un grupo nuevo, 21) Tener el tiempo limitado para hacer mi trabajo, 22) Participar en equipos donde no están mis amigos, 23) Los pocos conocimientos que poseo sobre los temas que se abordan en la clase, 24) El no poder comunicarme adecuadamente con mis profesores, 25) Asistir a clases aburridas o monótonas, 26) Tener problemas personales con mis profesores/as y 27) El nivel de exigencia de mis profesores/as.

Una primera aplicación de este inventario, en alumnos de licenciatura, me permitió identificar que los estresores académicos que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos son: la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tiene que realizar todos los días, la realización de un examen, tener el tiempo limitado para hacer un examen y que le toquen profesores/as que estén mal preparados/as (Barraza & Antuna, 2012). Una segunda investigación con alumnos de licenciatura mostró los mismos resultados (Barraza, 2012).

En una tercera aplicación de este inventario, también con alumnos de licenciatura, identifiqué los primeros tres estresores de manera similar a los estudios precedentes, solamente en el cuarto estresor que se presentaba con más frecuencia se obtuvo una diferencia; en este estudio el cuarto estresor con mayor frecuencia entre los alumnos fue el nivel de exigencia de los profesores/as (Barraza, 2014).

Cabe recordarle a los lectores que la valoración de una demanda como estresor es un proceso cognoscitivo que realiza la persona, por lo que los estresores tienen un componente altamente idiosincrásico y el listado precedente, así como las investigaciones realizadas, solo nos acerca a los más comunes; en ese sentido, es necesario precisar que cualquier tipo de demanda académica puede llegar, en algún momento determinado y con alguna persona en lo específico, a constituirse en un estresor.

Síntomas

Una situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en el alumno a través de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como:

- Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001),
- Fisiológicos y psicológicos (Kyriacou, 2003; y Trianes, 2002)
- Físicos, emocionales y conductuales (Shturman, 2005).
- Físicos y conductuales (Williams & Cooper, 2004)
- Físicos, de la conducta y laborales (Cooper & Straw, 2002)

En el caso del presente libro he decidido utilizar una clasificación que toma como base la de Rossi (2001) y establecer tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales.

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

Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognitivas o emocionales de la persona como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc.

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

Tomando como base la tipología ya mencionada, el Inventario SISCO del Estrés Académico y la literatura existente al respecto, construí en el año 2010 el Inventario de Síntomas del Estrés académico que reconoce 45 tipos diferentes de síntomas de estrés: 1) Trastornos en el sueño (insomnio, pesadillas, etc.), 2) Palpitaciones cardiacas, 3) Opresión en el pecho, 4) Sudor en las palmas de las manos, 5) Dificultad para tragar o para respirar, 6) Sequedad en la boca, 7) Tensión muscular, 8) Problemas Digestivos (indigestión, diarrea o estreñimiento), 9) Migraña o dolor de cabeza, 10) Fatiga o cansancio crónico, 11) Rechinar los dientes, 12) Necesidad frecuente de orinar, 13) Dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda, 14) Hiperventilación (respiración rápida), 15) Falta de aire o sensación de sofocación, 16) Risa nerviosa, 17) Rubor facial, 18) Comerse las uñas (onicofagia), 19) Parálisis (no poder moverse), 20) Manos temblorosas, 21) Depresión, 22) Disminución de la memoria, 23) Temor, Miedo o Pánico, 24) Inquietud y Nerviosismo, 25) Preocupación excesiva, 26) Pensamiento catastrófico

(todo va a salir mal), 27) Dificultad para concentrarse, 28) Lentitud de pensamiento, 29) Tics nerviosos, 30) Pensamiento reiterativo, 31) Sensación de inseguridad, 32) Crisis de angustia o ansiedad, 33) Irritabilidad, enojo o furia constante o descontrolada, 34) Pensamiento desorientado, 35) Sensación de tener la mente vacía, 36) Bloqueo mental, 37) Deseos de gritar, golpear o insultar, 38) Cambios de humor constantes, 39) Comer en exceso o dejar de hacerlo, 40) Tomar bebidas de contenido alcohólico, 41) Fumar con mayor frecuencia, 42) Tendencia a ir de un lado a otro sin razón, 43) Retraimiento o aislamiento de los demás, 44) Apatía en la forma de vestir o arreglarse y 45) Disfunciones sexuales (falta de deseo, eyaculación precoz, impotencia, etc.)

En una primera investigación realizada con este inventario se obtuvo que los síntomas del estrés que se presentan con mayor frecuencia entre alumnos de posgrado son: trastorno en el sueño, problemas digestivos, migraña o dolor de cabeza, fatiga o cansancio crónico y dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda (Gutiérrez, 2011)

En una segunda investigación, realizada con alumnos de educación media superior, Barraza y Barba (2012) reportan que los síntomas que se presentan con mayor frecuencia en este tipo de alumnos son: trastornos en el sueño, sudor en las palmas de las manos, tensión muscular, migraña o dolor de cabeza, dolor en el cuello o en la parte baja de la espalda, inquietud o nerviosismo, preocupación excesiva, dificultad para concentrarse, irritabilidad, enojo, furia constante o descontrolada, deseos de gritar, golpear o insultar, y cambios de humor constantes.

Más allá de estos resultados es necesario recordar que este conjunto de síntomas se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que estos síntomas, reflejo del desequilibrio sistémico, van a ser manifestados de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona.

Estrategias de afrontamiento

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

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

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p.141). Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

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

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

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

Con base en el Inventario SISCO del Estrés Académico y la tipología establecida por Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) construí el Inventario de Estrategias de Afrontamiento Proactivo del Estrés Académico que reconoce 15 estrategias: 1) Buscar información sobre la situación que me preocupa, 2) Solicitar a un familiar o amigo que me ayude a clarificar la situación que me preocupa, 3) Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en como las solucioné, 4) Pensar en como solucionaría la situación que me preocupa alguna persona que admiro, 5) Tratar de analizar las causas que originan la situación que me preocupa, 6) Preguntar a un familiar o amigo sobre como resolverían la

situación que a mí me preocupa, 7) Mantener una percepción equilibrada sobre la situación que me preocupa sin exagerar o minimizar su presencia, 8) Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa, 9) Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa, 10) Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa, 11) Elaborar un plan y ejecutar sus tareas para resolver la situación que me preocupa, 12) Establecer un tiempo determinado para solucionar la situación que me preocupa, 13) Concentrar mi atención en resolver la situación que me preocupa, 14) Mantener un control sobre mis emociones para que no interfieran a la hora de enfrentar la situación que me preocupa y 15) Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.

Una primera investigación realizada con este inventario permitió a Barraza y Malo (2012) afirmar que las estrategias de afrontamiento al estrés más utilizadas por los alumnos son: tratar de analizar las causas que originan la situación que me preocupa, establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa y analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa. Cabe hacer notar que el inventario antes mencionado indaga exclusivamente las estrategias orientadas a la solución de problema por lo que no hay que perder de vista la existencia de otro tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos para afrontar su estrés. Un ejemplo de este tipo de estrategias lo reportan Ticona, Paucar y Llerena (2010) quienes reportan que:

- Las estrategias de afrontamiento orientadas a la emoción que son más utilizadas son la reinterpretación positiva y el crecimiento y la negación.
- Las estrategias de afrontamiento enfocadas a la percepción que son más utilizadas son el desentendimiento mental y el enfocar y liberar emociones.

AUTODIAGNÓSTICO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

El primer paso para una adecuada gestión del estrés académico es estar seguros de si el alumno manifiesta, o no, estrés académico; en ese sentido el orientador y el tutor pueden solicitar al alumno que realice el ejercicio que se presenta en este capítulo como una forma de autodiagnóstico, en el entendido de que su llenado lo debe de hacer el alumno solo, sin ninguna clase de interferencia o distracción.

Este ejercicio diagnóstico lo publiqué en el año 2008 en diferentes páginas de *internet*, aunque de algunas de ellas ya desapareció, todavía se encuentra disponible en las siguientes páginas: (<http://psicopediahoy.com/estres-en-la-escuela/>) (<http://clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/Estres/588725.html>). A continuación lo presento sin mayores cambios.

Ejercicio autodiagnóstico

¿Asistir a clases te pone nervioso? ¿Al presentar un examen sientes la necesidad de morderte las uñas? ¿Te pones inquieto cuando te piden que participes en clase? ¿Cuándo estás nervioso o inquieto tienes la necesidad de hablar con

alguien? ¿Es tanta la presión que ejerce en ti la escuela y tus maestros que preferirías quedarte dormido en tu casa y no ir a clases?

Si contestaste “**SI**” a alguna de estas preguntas es probable que tengas estrés académico

Para que salgas de dudas la primera información que te brindaré intenta responder a la pregunta ¿qué es el estrés académico?

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores (p. ej. el profesor te solicita que realices un ensayo no mayor a 5 cuartillas y lo entregues en dos días),
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio, p. ej. te empiezas a morder las uñas, dejas de comer, etc.)
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (p. ej. empiezas a bromear sobre el maestro y el trabajo que te pide) para restaurar el equilibrio sistémico.

Más allá de los componentes teóricos o empíricos que presenta esta definición ¿Cómo puedes saber si tienes o no estrés académico? Para responder a esa pregunta es que he diseñado el presente trabajo donde podrás saber si tienes o no estrés académico y lo bueno o malo que tiene el que lo poseas.

a) ¿Qué origina mi estrés?

Como parte de tus obligaciones como estudiante, la escuela, tus maestros y hasta tus compañeros te exigen que realices ciertas acciones, como sería el caso de presentar un examen, participar en una competencia deportiva, realizar una exposición en clase, elaborar un mapa conceptual, etc. sin embargo, algunas veces tu consideras que no puedes responder como quisieras a estas exigencias, que no estas a la altura de lo que te piden, y como consecuencia de eso, te pones nervioso o inquieto al tener que cumplirlas. Es en ese momento en que se origina el estrés.

¿Qué es lo que origina mi estrés? La respuesta a esta pregunta es totalmente individual y muy propia de ti. Esto es, lo que a ti te estresa a otra persona no y viceversa. Por eso no te debe de asombrar que a ti te ponga nervioso la personalidad de un profesor mientras que al resto de tus compañeros no les afecte, o que a uno de tus compañeros le ponga nervioso pasar al frente del grupo a realizar una exposición cuando eso para ti es pan comido.

Para que puedas tener un mejor conocimiento sobre aquellas situaciones que te estresan a continuación te ofrezco un breve cuestionario que quiero que

llenen con la mayor sinceridad posible, sobre todo sabiendo que estos resultados solamente tú los conocerás.

A continuación encontrarás una lista de posibles situaciones que ponen nerviosos a algunos estudiantes. Cada una de estas situaciones tiene cinco posibles respuestas que establecen la frecuencia con la que estas situaciones ponen nerviosos a los estudiantes. Contesta señalando con una **X** la opción que refleje tu caso personal. (Por ejemplo: si en el *ítem* uno marcas el número dos, quiere decir que en tu caso muy personal, rara vez te pone nervioso competir con tus compañeros del grupo)

Estresores	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros de tu grupo por hacer mejor un trabajo o terminar antes.					
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tienes que realizar todos los días					
La personalidad y el carácter de los profesores que te imparten clases					
Las evaluaciones que te realizan tus profesores (sea a través de exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden tus profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
La forma en que enseñan tus profesores					
No entender los temas que se abordan en las diferentes clases que te imparten					
Participar en clase (responder a preguntas, hacer exposiciones, etc.)					

Estresores	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Tener el tiempo limitado para hacer el trabajo					
Tener problemas personales con tus maestros					

Una vez que has contestado los diez *ítems* que se te preguntaron debes contar cuantos puntos obtienes en total sumando la respuesta que le diste a cada ítem. El puntaje obtenido interprétalo de acuerdo a los siguientes valores:

- Si obtienes 15, o menos de 15 puntos, debes de analizar que está sucediendo con el trabajo que desarrollas como estudiante. Este puntaje refleja que las diferentes actividades que desarrollas en la escuela no te ponen nervioso y esto puede ser un problema. Es necesario que recuerdes que todos los seres humanos necesitamos cierta dosis de estrés para poder actuar y enfrentar las demandas de nuestro exterior. Si las demandas que te plantea la escuela no te ponen nerviosos para nada, entonces tu organismo no se prepara para actuar.
- Si obtienes de 16 a 30 puntos definitivamente tienes estrés académico, pero no te preocupes tu estrés está dentro de lo normal y lo puedes ubicar como un nivel de estrés bajo.
- Si obtienes de 31 a 44 puntos es que has trascendido el nivel medio de estrés y presentas un nivel alto de estrés. Este nivel todavía se encuentra dentro de lo normal pero es necesario que analices las estrategias que

estás utilizando para afrontarlo por que todo parece indicar que no te están dando el resultado esperado.

- Si obtienes de 45 a 50 puntos estás en el límite superior del estrés y esto ya indica un problema. Este puntaje refleja que las diferentes actividades que desarrollas en la escuela te ponen demasiado nervioso y esto puede ser un problema. Es necesario que recuerdes que todos los seres humanos necesitamos cierta dosis de estrés para poder actuar y enfrentar las demandas de nuestro exterior, sin embargo, una dosis alta de estrés normalmente bloqueará nuestra acción y no nos permitirá actuar para enfrentarlo. Si las demandas que te plantea la escuela te ponen siempre nervioso, es necesario que busques ayuda si realmente quieres seguir estudiando.

Como podrás haber observado, los dos extremos son dañinos para el ser humano; que nada te estrese te pone en una situación de inamovilidad, ya que no hay algo que te impulse a actuar y a hacer bien las cosas, mientras que el extremos opuesto te conduce a bloquear tus esfuerzos de trabajo lo que también te lleva a la inamovilidad.

Recuerda

El estrés es necesario para actuar y responder a las demandas del medio ambiente; el estrés es lo que nos mueve a actuar. En nuestro caso, el estrés es necesario para que puedas adaptarte activamente a

los requerimientos que la escuela y tus maestros te exigen para poder cursar tus estudios.

b) ¿Qué síntomas o reacciones se presentan en mí, a consecuencia del estrés?

Cuando existe algo que nos preocupa, nos inquieta o nos pone nervioso, nuestro cuerpo presenta un conjunto de reacciones que nos indican que estamos estresados. Estas reacciones pueden ser de tres tipos: físicas (p. ej. sudoración excesiva en las manos), psicológicas (p. ej. problemas para concentrarme) y comportamentales (p. ej. aislamiento de los demás).

Al igual que en el caso de los estresores, los síntomas o reacciones al estrés se presentan de manera muy personal y particular en cada caso. En tu caso cuando te sientes estresado se te presenta dolor de cabeza, aumentas de manera significativa tu consumo de alimentos y tienes ganas de pelear con el que se te pone enfrente; mientras que a una de tus compañeras, al estar estresada, se le olvidan las cosas, tiene problemas de digestión, le salen erupciones en la piel y se le quitan las ganas de ponerse a trabajar en las tareas escolares encargadas por los maestros.

Con el fin de que tengas un mejor conocimiento sobre los síntomas o reacciones que presentas al estar estresado a continuación te ofrezco un breve cuestionario para responder con la mayor sinceridad posible, sobre todo sabiendo que estos resultados solamente tú los conocerás.

A continuación encontrarás una lista de posibles síntomas o reacciones que tienen algunos estudiantes al estar estresados. Cada una de estos síntomas o reacciones tiene cinco posibles respuestas que establecen la frecuencia con la que estos síntomas se presentan en los estudiantes al estar estresados. Contesta señalando con una **X** la opción que refleje tu caso personal. (Por ejemplo: si en el ítem tres marcas el número cuatro, quiere decir que en tu caso muy personal, casi siempre te duele la cabeza cuando estas estresado)

Reacciones físicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)					
Problemas de memoria (olvidos frecuentes o problemas para recordar cosas específicas)					

Reacciones psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Absentismo de las clases					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

Una vez que has contestado los 18 *ítems* que se te preguntaron debes contar cuantos puntos obtienes en total sumando la respuesta que le diste a cada *ítem*.

El puntaje obtenido interprétalo de acuerdo a los siguientes valores:

- Si obtuviste 27, o menos de 27 puntos, ¡aguas! algo anda mal. O estás equivocado y no tienes estrés o no conoces realmente como reaccionas ante el estrés. El primer caso no es problemático, simplemente no tienes estrés, pero el segundo caso si es problemático y hay que analizarlo ¿cómo diferencias un dolor de cabeza provocado por una enfermedad o provocado por estrés? si no tienes claro que síntomas o reacciones se te presentan al estar estresado vas a confundirte y a tratar el síntoma como si fuera enfermedad y vas a tomar medicamento para curarlo, pero, ¡joj!, lo que te

estresa no va a ser tratado y no lo vas a intentar resolver por lo que el problema continuará.

- Si obtuviste de 28 a 50 puntos tu reacción al estrés es débil, sin embargo, es suficiente para que sepas que estas estresado y procedas a analizar que es lo que te estresa y como lo puedes resolver. No obstante, el nivel con que se presentan los síntomas te obliga a estar más atentos a ellos, es por eso que te recomiendo que identifiques los tres o cuatro síntomas que punteaste más alto y los tengas presentes para saber cuando estas estresado (p. ej. aislamiento de los demás lo punteaste con cuatro puntos, la inquietud con cinco puntos y la ansiedad con cuatro puntos; esto indica que esos son los tres principales síntomas que tienes al estar estresado, ya que los demás se puntuaron con dos o un punto).
- Si obtuviste de 51 a 72 puntos tu reacción al estrés es fuerte, eso quiere decir que tus síntomas o reacciones se presentan con la fuerza suficiente para que los identifiques y sepas que estas estresado y por consecuencia te enfoques a resolver lo que genera el estrés.
- Si obtuviste más de 72 puntos tienes que tener cuidado ya que nos indica que tu reacción al estrés se está desbordando y requieres urgentemente afrontarlo de una u otra manera. En caso de que al tener identificado lo que te causa estrés sientas que no puedes afrontarlo tú mismo es necesario que busques ayuda profesional.

Recuerda

Tener dolor de cabeza, sentirse irritable o tener trastornos en el sueño, por mencionar algunos de los síntomas enunciados anteriormente, no necesariamente te indican que estés estresado, ya que estos son síntomas que pueden estar presentes como parte de otras enfermedades o ser ellos, enfermedades en sí mismos. Por eso debes recordar que se les considera síntomas o reacciones al estrés únicamente al estar asociados a agentes estresores, esto es, a situaciones o exigencias del entorno que te ponen nervioso. Así mismo debes de recordar que estos son los síntomas y no el origen del estrés, por lo que lo que tienes que enfrentar es lo que origina el estrés.

c) ¿Cómo puedo enfrentar mi estrés?

Cuando somos conscientes de que estamos estresados se hace necesario enfrentar lo que nos causa estrés; las acciones que hacemos al respecto las denominamos estrategias de afrontamiento. Al igual que en el caso de los estresores y los síntomas no podemos hablar de estrategias únicas y correctas para cualquier estudiante sino que cada uno de ellos utiliza las estrategias que considera adecuadas y que en otras situaciones le han ayudado.

Para que puedas tener un mejor conocimiento sobre las estrategias de afrontamiento que sueles utilizar al estar estresado a continuación te ofrezco un breve cuestionario que quiero que llenes con la mayor sinceridad posible, sobre todo sabiendo que estos resultados solamente tú los conocerás.

A continuación encontrarás una lista de posibles estrategias de afrontamiento que utilizan algunos estudiantes al estar estresados. Cada una de

estas estrategias de afrontamiento tiene cinco posibles respuestas que establecen la frecuencia con la que estas estrategias se utilizan por los estudiantes al estar estresados. Contesta señalando con una **X** la opción que refleje tu caso personal. (Por ejemplo: si en el ítem cinco marcas el número tres, quiere decir que en tu caso muy personal, algunas veces recurres a elogiarte a ti mismo para enfrentar tu estrés)

Estrategias de Afrontamiento	(1) Nunca	(2) Rara vez	3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defiendes tus preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboras un plan y ejecutas sus tareas					
Te concentras en resolver la situación que te preocupa					
Tomas la situación con sentido del humor					
Te elogias a ti mismo					
Te distraes para evadirte de la situación que te preocupa (lectura, pasatiempos, ver televisión, actividades deportivas, etc.)					
Te fijas o tratas de obtener lo positivo de la situación que te preocupa					
Acudes a la religiosidad (realizas oraciones o asistes a misa)					
Buscas información sobre la situación que te preocupa					

Estrategias de Afrontamiento	(1) Nunca	(2) Rara vez	3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Ventilación y confidencias (verbalizas o platicas la situación que te preocupa)					

Una vez que has contestado los 10 ítems que se te preguntaron debes contar cuantos puntos obtienes en total sumando la respuesta que le diste a cada ítem. El puntaje obtenido interprétalo de acuerdo a los siguientes valores:

- Si obtuviste 15, o menos de 15 puntos, es necesario que analices que está pasando contigo. O no tienes claro como enfrentas tu estrés o definitivamente no lo enfrentas y eso, por sí mismo, es preocupante, ya que al no enfrentarlo todo lo dejas suelto y cualquier cosa puede pasar, por lo que es urgente que te comprometas contigo mismo y con tu estrés y no esperar que con el tiempo se diluya lo que te preocupa o que otros resuelvan lo que a ti te corresponde.
- Si obtienes de 16 a 30 puntos se considera que haces poco uso de tus estrategias de afrontamiento, mientras que si obtienes de 31 a 44 puntos se considera que haces mucho uso de tus estrategias de afrontamiento. Ahora bien, lo pertinente aquí no es si las usas mucho o poco sino el uso adecuado que hagas de ellas por lo que este resultado lo debes interpretar con el cuadro que aparece a continuación:

Las columnas representan el nivel con que se presentan los estresores, mientras que las filas representan la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

	Nivel bajo	Nivel alto
Poco uso	1	2
Mucho uso	3	4

Una vez hecho este cuadro, y situando tus resultados en uno de los cuatro cuadrantes, podremos interpretarlo de la siguiente manera:

- Se debe considerar adecuado el uso de las estrategias de afrontamiento si te ubicas en el primer cuadrante donde tienes un nivel bajo de estrés y haces poco uso de estrategias de afrontamiento
- Se debe considerar inadecuado el uso de las estrategias de afrontamiento si te ubicas en el segundo cuadrante donde tienes un nivel alto de estrés y haces poco uso de estrategias de afrontamiento. En este punto se hace necesario incrementar y diversificar las estrategias de afrontamiento que utilizas.
- Se debe considerar adecuado el uso de las estrategias de afrontamiento si te ubicas en el tercer cuadrante donde tienes un nivel bajo de estrés y haces mucho uso de estrategias de afrontamiento; En este caso nuestra hipótesis sería que las estrategias que utilizas son las adecuadas y te han permitido bajar el nivel de estrés.
- Se debe considerar inadecuado el uso de las estrategias de afrontamiento si te ubicas en el cuarto cuadrante donde tienes un nivel alto de estrés y haces

mucho uso de estrategias de afrontamiento. Todo parece indicar que tus estrategias son ineficaces y no te están ayudando para nada a resolver tu problema de estrés.

- Si obtienes de 45 a 50 puntos estás en el límite superior del uso que se le puede dar a las estrategias de afrontamiento y esto ya indica un problema. O sientes que tu estrés es demasiado alto y estás tratando de mitigarlo con todas las estrategias de las que dispones o bien, estás dando palos de ciego y utilizas todos los recursos de que dispones pero no sabes como hacerlo y por lo tanto no estás teniendo resultados. En cualquiera de los dos casos te recomiendo que registres la frecuencia y el tipo de uso que le das a tus estrategias, así como los resultados que obtengas, para que puedas identificar aquellas que realmente son eficaces y te ayudan a solucionar o mitigar tu estrés.

Recuerda

Las estrategias de afrontamiento pueden estar orientadas a la resolución del problema (p. ej. realizar un plan y llevarlo a cabo) o a la regulación emocional (p. ej. tomar las cosas con humor). Aunque a simple vista parece que las primeras son las mejores no es así. Cuando la resolución del problema puede estar a nuestro alcance es recomendable utilizar estrategias que estén orientadas a la resolución del problema, pero si la situación que preocupa está fuera de nuestro alcance lo mejor es utilizar estrategias orientadas a la regulación emocional para evitar un desgaste fuerte e innecesario ante situaciones que no podemos cambiar.

LA GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO

A partir de la identificación de los tres componentes sistémico procesuales del estrés académico se puede afirmar que la gestión del estrés involucra diversas habilidades que debe de poseer el orientador y/o el tutor como serían: reconocer los síntomas del estrés, identificar los estresores y brindar el apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento.

En el primer caso, el orientador y/o el tutor deben prestar atención a los síntomas comportamentales que son los más visibles para ellos. Un alumno irritable, intolerante, agresivo e inquieto, o por el contrario uno que se aísla de los demás o anda triste, puede representar potencialmente un alumno estresado.

Para confirmar si el alumno está estresado, o no, es necesario indagar sobre lo que le preocupa en ese momento y si existen algún otro tipo de síntomas, p. ej. bloqueo mental, trastornos en el sueño, dolor de cabeza, fatiga crónica, problemas digestivos, etc. Un conjunto de estos síntomas, asociados a una ausencia clara de enfermedad, es el indicador de un alumno estresado.

Una vez identificado el alumno estresado el orientador y el tutor deben establecer cuáles son las fuentes del estrés. En ese punto se debe de estar consciente de que habrá fuentes de estrés sobre las que ellos y/o el alumno

pueden intervenir (p. ej. tener que realizar una exposición al frente del grupo) y otras sobre las que no se puede hacer nada (p. ej. el tipo de trabajo que solicita un maestro caracterizado por su intolerancia y su rigidez).

En caso de que la fuente del estrés identificada sea susceptible de intervención directa, el orientador y/o el tutor pueden utilizar, o promover el uso, de estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución del problema (p. ej. administrar su tiempo para hacer el trabajo solicitado en los tiempos establecidos), a la búsqueda de la información (p. ej. asignar un monitor que le ayude a localizar la información relacionada sobre lo que lo estresa y como superarlo), a la negociación (p. ej. el cambio de fecha de entrega de un trabajo) o a la búsqueda de apoyo (p. ej. estudiar en grupo para un examen) (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), Este tipo de estrategias estarían orientadas, en palabras de Lazarus y Folkman (1986), al problema, es decir, serían comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés.

En caso de que la fuente del estrés identificada no sea susceptible de intervención directa, el orientador y el tutor pueden utilizar, o promover el uso, de estrategias de afrontamiento orientadas a la independencia o acomodo (p. ej. minimizar el problema: si se ríen mis compañeros de mi porque me equivoqué en la presentación no es importante)(Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), Este tipo de estrategias, en términos de Lazarus y Folkman (1986), estarían orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

El Afrontamiento del Estrés Académico

El afrontamiento del estrés es un tema recurrente en los libros de autoayuda. Aunque el término varíe, se está hablando del afrontamiento. Lo mismo se le puede decir manejo, enfrentamiento o afrontamiento, o de manera más específica se puede hablar de estilos, estrategias o técnicas. Al fin de cuentas nos referimos al mismo campo de estudio.

Un ejemplo nos puede ilustrar esta situación: Shturman (2005) menciona ocho estrategias antiestrés: aceptación de la responsabilidad, autocontrol, búsqueda de apoyo social, confrontación, distanciamiento, evadir, planificación y reestructuración cognitiva. Estas estrategias, palabras más palabras menos, son denominados familias de afrontamiento por Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) y en el caso del Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (Contreras, Esguerra, Espinosa & Gómez, 2007) son considerados estilos de afrontamiento.

Más allá de su presencia, en este tipo de libros, se puede decir que las principales generalizaciones científicas sobre el estudio de las estrategias de afrontamiento son cinco: a) factores del afrontamiento usados en diversos encuentros estresantes, b) el afrontamiento como rasgo y proceso, c) el afrontamiento como proceso, d) valoración secundaria y afrontamiento y e) el afrontamiento como un mediador (Lazarus, 2000).

En el primer caso se puede afirmar que ante cualquier evento estresante, en lo general, las personas suelen usar todas las estrategias de afrontamiento disponibles, aunque algunas puedan preferir ciertas estrategias en lo particular.

En el segundo caso se considera que algunas estrategias de afrontamiento se relacionan con variables de personalidad, mientras que otras son más cercanas al contexto social.

En el tercer caso los estudios indican que las estrategias de afrontamiento cambian de una vez a la siguiente, a medida que avanza el evento estresante, o de un evento a otro.

En el cuarto caso se logró establecer que cuando las condiciones estresantes se valoran como modificables, es decir, cuando se consideran que están dentro de las posibilidades de control de la persona, suele predominar el afrontamiento centrado en el problema.

En el quinto caso se afirma que el afrontamiento es un poderoso mediador del resultado emocional de un evento estresante, ya que el estado emocional al comienzo del evento cambia al final dependiendo de las estrategias utilizadas.

El estudio del afrontamiento se ha centrado en las estrategias utilizadas, al grado que se han identificado factores o familias que agrupan un conjunto de estrategias. Lazarus (2000) identifica ocho factores: manejo confrontador, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de responsabilidad, escape-evitación, resolución planificada de problemas y revaloración positiva; por su parte Skinner & Zimmer-Gembeck (2007) identifican 12 familias de afrontamiento: resolución de problemas, búsqueda de información,

indefensión, de escape, independencia, búsqueda de apoyo, delegación, aislamiento social, acomodo, negociación, sumisión y oposición.

Otros estudios han revisado las estrategias de afrontamiento para cierto tipo de estrés en lo específico. En mi caso particular revisé las estrategias de afrontamiento que suelen usar los alumnos para enfrentar el estrés de examen. Estas estrategias son: Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen, Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda), Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo), Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.), La religiosidad (realizar oraciones) y Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) (Barraza & Rodríguez, 2010).

Las investigaciones en la actualidad buscan mostrar la heurística del campo indagando estas estrategias:

- con relación otras variables como la ansiedad (p. ej. Castellanos, Guarnizo & Salamanca, 2011) o a las preocupaciones específicas del embarazo (Carmona, Marín, Peñacoba, Carretero & Moreno, 2012).
- referidas a un área específica como la drogodependencia (p. ej. Serrano, Rodríguez & Louro, 2011), o el acoso escolar (p. ej. Platero, 2010).
- en ámbitos particulares como el deportivo (Molinero, Salguero & Márquez, 2012) o el hospitalario (Veloza & Pérez, 2011).

Más allá de estas investigaciones, la literatura sobre el manejo del estrés indica, o sugiere un segundo modo de afrontar el estrés a través de ciertos recursos, acciones o procesos genéricos de control del estrés, como sería el caso de: relajación (Cruz & Vargas, 2000), abrazoterapia (Porrás, Araya y Fallas, 2014) reestructuración cognitiva (Cungi, 2004), pensamiento positivo (Kyriacou, 2003), gestión del tiempo (Shturman, 2005), inoculación de estrés (Cano, 2002), control emocional (Mingote & Pérez, 2003), manejo de conflictos (Rossi, 2001), etc. Estos recursos, acciones o procesos genérico he decidido denominarlos también estrategias de afrontamiento, sin embargo esto me obliga a establecer una clasificación.

Las estrategias de afrontamiento pueden ser clasificadas como atomista o holística: en el primer caso me refiero a estrategias que indican una sola acción, p. ej. tratar de olvidar el asunto, ver televisión, hacer oración, etc., mientras que en el segundo caso me refiero a estrategias que involucran un conjunto de acciones, p. ej. la reestructuración cognitiva que involucra una serie de pasos como sería la identificación de los pensamientos automáticos y el cambio de los pensamientos automáticos; mientras que cada paso implica un conjunto de actividades, como en el segundo paso que involucraría: identificación de la situación estresante, auto observación de emociones y comportamientos, valoración de los pensamientos, etc.

Por el momento mi atención está centrada en el segundo tipo de estrategias y para efectos de este libro, orientado a brindar elementos a los orientadores y/o

tutores para gestionar el estrés académicos, abordaré solamente tres de ellas: la gestión del tiempo, la reestructuración cognitiva y la resolución de problemas.

¿Por qué debemos gestionar el estrés académico?

La mayor parte de la literatura, sobre el tema del estrés, han puesto de manifiesto la importancia práctica de su estudio; esta importancia radica en las consecuencias que tiene para el individuo y para la organización.

En el primer caso, las consecuencias del estrés se consideran perjudiciales para la salud de la persona y el ambiente social y, además, inhibe la creatividad, la autoestima y el desarrollo personal. En el segundo caso, el estrés influye negativamente, tanto en las relaciones interpersonales, como en el desempeño del sujeto (Mansilla, 2009).

Estas consecuencias, no obstante estar focalizadas en el ámbito laboral, son transferibles al ámbito académico estudiantil. Algunas investigaciones nos recuerdan su importancia negativa, tanto en el desempeño o rendimiento académico (Feitosa, Campos, Silva, De Faria & Santos, 2009; y Feldman, et al. 2008), como en la salud mental (Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas & Salazar, 2010).

A estas afirmaciones habría que hacer unas acotaciones que considero absolutamente necesarias (Barraza, 2011):

1.- Es innegable que todo el mundo necesita un cierto nivel de estrés para activarse; en ese sentido se hace necesario que nuestros alumnos tengan un

cierto nivel de estrés que les permita activarse y realizar las diferentes actividades orientadas al aprendizaje.

2.- Sin embargo, la presencia de poco estrés, evita la activación del alumno; no existe la necesidad de hacer algo.

3.- Y por su parte, la presencia de demasiado estrés, paraliza la actividad de alumno (Figura 2). En este punto me permito citar a Cruz y Vargas (2001) que afirman “varios estudios han mostrado que el desempeño (performance) de una persona sujeta a tensión o presión aumenta hasta cierto punto para luego decaer si la presión lo sobrepasa” (p. 75).

En este último caso es cuando se presentan las consecuencias negativas ya mencionadas, incluidas entre ellas el impacto a su desempeño académico, por lo que se vuelve necesario gestionar el estrés académico.

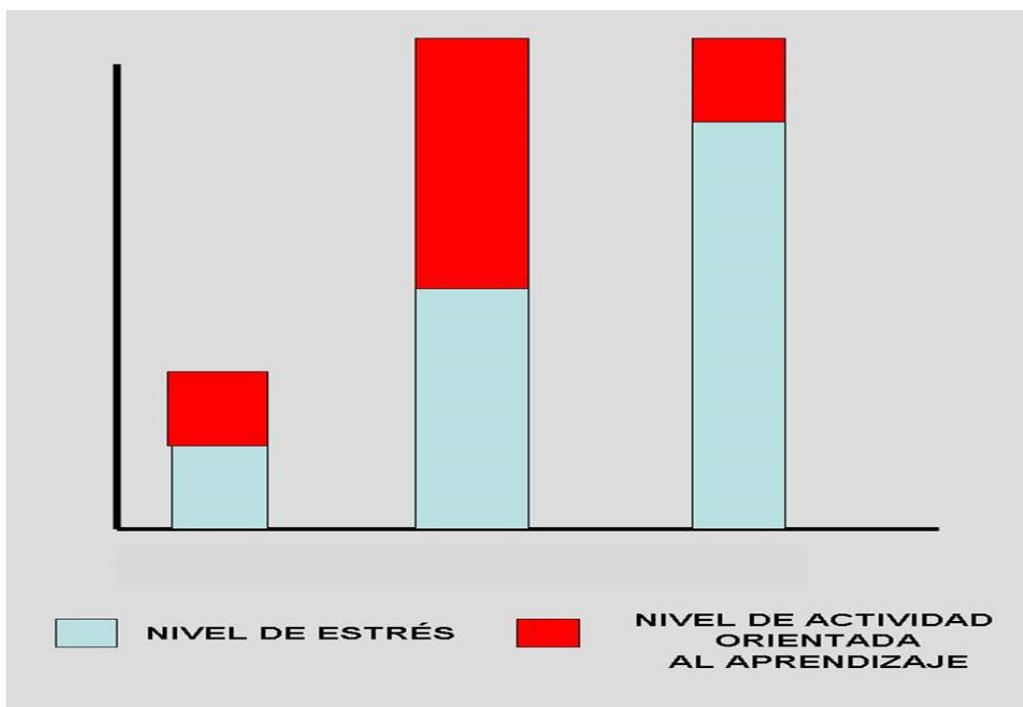


Figura 2. Relación entre el estrés y la actividad orientada al aprendizaje

La importancia de la gestión de este tipo de estrés es enunciada por Porras *et al.* (2014) quienes afirman:

Si el estrés no es manejado adecuadamente por las personas se puede convertir en una fuente de vulnerabilidad, especialmente en el estudiantado. Por lo tanto, desde una gestión de la educación visionaria y preocupada por el bienestar de la población estudiantil, se deben contemplar las estrategias pertinentes para evidenciar los principales factores estresores vivenciados por ellos y desarrollar, de esta manera, esfuerzos para fortalecerles técnicas y estrategias para su adecuado manejo. (p. 135)

Para terminar este capítulo me permito recordar esta cita de Naranjo (2009) que enfatiza la necesidad de la gestión del estrés: Todas las personas necesitan aprender a prevenir y controlar el estrés. “Quien no lo hace, puede poner en peligro su salud y su tranquilidad, mientras que quien conoce y pone en práctica acciones adecuadas para prevenirlo y afrontarlo puede disfrutar de un estilo de vida más sano y más satisfactorio”. (p. 171)

LA GESTIÓN DEL TIEMPO

Una de las fuentes de estrés que aparece recurrentemente en los estudios sobre el estrés académico es la falta de tiempo o el tener el tiempo limitado para hacer las actividades académicas que le son solicitadas al alumno.

La percepción de la falta de tiempo para realizar las actividades escolares se debe a dos tipos de factores: internos y externos. En el primer caso se ubican los factores denominados: Personalidad Estudiantil Tipo “A” y mala organización del tiempo personal; en el segundo caso se ubica a los ladrones del tiempo o distractores temporales externos (Barraza, 2010).

Ya sea que la percepción de la falta de tiempo, para realizar las actividades escolares, se deba a uno de estos factores o a la conjunción de varios de ellos, al final de cuentas invariablemente el alumno termina estresado.

Para superar su estrés el alumno debe ser capaz de gestionar su tiempo personal, para esto deberá ser capaz de:

- 1.- Conocer como usa su tiempo personal.
- 2.- Anticipar el tiempo que requerirá la realización de una actividad.
- 3.- Definir plazos para el desarrollo de la actividad.
- 4.- Tener claro los objetivos a lograr.

- 5.- Establecer prioridades entre objetivos y/o metas.
- 6.- Agrupar las actividades sencillas en bloques semejantes.
- 7.- Identificar problemas potenciales que pueden afectar el desarrollo de la actividad.
- 8.- Asumir la carga de trabajo pertinente para cada ocasión.
- 9.- Delegar parte de las actividades cuando así se requiera
- 10.- Utilizar un sistema de monitoreo y control, sobre el uso del tiempo que le dedica a una actividad.
- 11.- Revisar periódicamente los objetivos a lograr.
- 12.- Evaluar la eficacia y eficiencia de las actividades realizadas para gestionar adecuadamente su tiempo.
- 13.- Modificar, cuando no sean productivas, las actividades, técnicas o estrategias que le permiten gestionar su tiempo.

Estas actividades, y los procedimientos adecuados para llevarlas a cabo, pueden ser el núcleo central de talleres orientados a la gestión o administración del tiempo, o en su defecto, pueden ser parte de una estrategia global de acompañamiento del alumno estresado. En ambos casos el orientador y el tutor deberán nutrirse de la literatura existente sobre la gestión del tiempo (p. ej. Ménard, 2000).

Líneas de Intervención

Para lograr una intervención adecuada, que permita que el alumno gestione adecuadamente su tiempo, recomiendo que los orientadores y tutores dirijan su esfuerzo a que el alumno:

a) Evite que le roben su tiempo.

Cualquier persona, actividad o circunstancia que dificulta o entorpece el logro de objetivos previamente definidos, le roba al alumno un tiempo que debería ser empleado en otra actividad que si permitiera el logro de los objetivos personales.

b) Defina claramente sus metas y objetivos.

Un alumno sin objetivos o metas claras no podrá priorizar las diferentes actividades que tendrá que realizar en un día y todas ellas tendrán para él la misma importancia por lo que intentará hacer todo con la consecuente inversión de tiempo en actividades no relevantes.

c) Planifique por escrito lo que va a hacer.

Las palabras y los pensamientos no son permanentes, el tiempo subjetivo o cronológico puede hacer mella en la memoria y propiciar su olvido, por lo que si el

alumno no planifica por escrito lo que va a hacer, es muy probable que en el transcurso del día se le olvide alguna de las actividades que tenía que realizar, y corra el riesgo de que la actividad olvidada pueda ser una de las más importantes.

d) Establezca prioridades entre las diferentes actividades que tiene que realizar.

En este punto es importante que el alumno realice el análisis ABC: A) Determine las actividades mas importantes, que solo él puede realizar, B) Identifique las actividades que si son importantes pero que pueden ser delegables, esto es, que las puedan realizar otros, y C) Reconozca las actividades de menor importancia que consumen mucho tiempo y son 100% delegables.

e) Tenga en cuenta la curva de rendimiento en un día.

El alumno en la mañana tendrá la mayor cantidad de energía, por lo que es necesario que reserve esa energía para realizar las actividades más importantes. Por la tarde comenzará a disminuir su energía por lo que no es recomendable enfocar su atención en actividades importantes y si en actividades de menor importancia.

f) Valore a que tipo de actividades corresponde cada una de las actividades que tiene que realizar.

Las diferentes actividades que diariamente puede realizar un alumno pueden ser valoradas y clasificadas en algunos de los siguientes cinco tipos: f1) *Imprescindibles*: son aquellas actividades que deben hacerse, ya que en caso de no llevarse a cabo las consecuencias para el alumno serían graves, f2) *Necesarias*: son las actividades que tienen que realizarse pero que en caso de no hacerse sus consecuencias para el alumno serían leves, f3) *Aconsejables*: este tipo de actividades son agradables para el alumno, al momento de realizarse, pero el no hacerlas no trae ninguna consecuencia para él, f4) *Delegables*; estas actividades son las que pueden encargarse a otras personas que las realicen, ya que su realización no está directamente relacionadas con el alumno, y f5) *Prescindibles*: estas actividades se pueden eliminar y no tienen ningún impacto sobre el alumno.

Ejercicios

A continuación me voy a permitir plantear algunos ejercicios que pueden ser utilizados para ayudar al alumno a desarrollar las capacidades que le permitan gestionar su tiempo; estos ejercicios se dividen en dos fases: preactiva y activa. En la fase preactiva se plantean tres ejercicios que se recomienda se realicen antes de que propiamente el alumno se enfrente a sus tareas cotidianas, mientras que en la segunda fase se plantean tres estrategias guía que sirven para que el alumno las tome en cuenta al momento de enfrentar sus actividades cotidianas.

El diario horario de carácter retrospectivo

La mayor parte de los alumnos no tienen una idea clara de cómo usan su tiempo y eso provoca que los distractores temporales hagan de la suya sin que se tenga plena conciencia de eso.

Para apoyar al alumno a que conozca como usa su tiempo personal se le pide que elabore un diario horario de carácter retrospectivo que consiste en una relación o descripción de cómo invierte su tiempo cada día (Bird, 2005). Un formato que puede ayudar a este respecto es el siguiente:

Hora	Actividad
6:30 a. m.	Me despierto, me levanto y empiezo a bañarme
7:00 a. m.	Termino de bañarme y empiezo a arreglarme
7:30 a. m.	Termino de arreglarme y empiezo a desayunar
8:00 a. m.	Termino de desayunar, me aseo los dientes y me voy a la escuela

Esta actividad se le solicita al alumno la realice por una semana. Si existen problemas para el llenado por considerarlo el alumno muy detallado se le puede pedir que realice el siguiente:

Actividad	Tiempo utilizado
Me baño	15 minutos
Me arreglo	20 minutos
Desayuno	
Me traslado a la escuela	

Una vez terminado el registro de una semana el orientador o el tutor acompañan al alumno a hacer un balance general del tiempo utilizado a través del siguiente cuadro:

Tipo de Actividad	Tiempo utilizado
Aseo y arreglo personal	5 hrs. y 25 min.
Traslado a la escuela	7 hrs.
Asistencia a la escuela	
Alimentación	
Elaboración de tareas escolares	
Ver televisión	
Platicar o estar con la familia	
Usar la computadora o la Internet para diversión o entretenimiento	
Platicar o estar con los amigos	
Asistir a eventos o lugares con fines de diversión	
Leer por entretenimiento	
Platicar o estar con la pareja	
Ayudar en actividades de la casa	
Tiempo muerto (sin uso específico)	

Una vez hecho el balance el tutor o el orientador deben dirigir la atención del alumno a dos situaciones: a) los distractores temporales, sean estos sociales o tecnológicos, y b) la diferencia de tiempo utilizado en el trabajo escolar y en el entretenimiento. Así mismo si el orientador o el tutor observan otras situaciones demasiado evidentes y no sujetas a interpretación debe de hacerlas de su conocimiento al alumno.

El diagrama en forma de telaraña

La gran mayoría de nuestros alumnos no han reflexionado sobre los objetivos o metas a lograr en su vida académica; tal vez no sería exagerar si afirmáramos que tampoco lo han hecho en las demás esferas de su vida personal. Esta situación se vuelve un enemigo para una adecuada gestión del tiempo, ya que si un alumno no tiene objetivos o metas claras suele invertir su tiempo de manera inmedatista en actividades intrascendentes o respondiendo a gustos o preferencias momentáneas.

Para apoyar al alumno a plantearse objetivos y metas claras el orientador y el tutor pueden utilizar diferentes estrategias o recursos. A continuación describo uno de ellos que puede ser de utilidad, me refiero al diagrama en forma de telaraña (Bird, 2005) que es adecuado para usarlo en sesiones de acompañamiento, esto es, en una sesión de trabajo entre el orientador o el tutor con el alumno.

El orientador o el tutor le proporcionan una hoja en blanco al alumno; se le pide que escriba su nombre en el centro y lo rodee con un círculo. Una vez hecho esto se le solicita que alrededor de este círculo escriba las áreas claves de su vida en las que quiere pensar (p. ej. escuela, pasatiempos, relaciones interpersonales, familia, etc.) y dibuje también círculos alrededor de cada una de ellas. Posteriormente se le pide que una cada círculo, con el círculo central, para tener la estructura base del diagrama.

Una vez tenida la estructura base se le solicita al alumno que escriba a un lado de cada círculo los objetivos que piense de manera espontánea. En este punto se debe de dejar al alumno que escriba los objetivos en el orden en que los piense, aunque para esto salte de un área a otra y posteriormente regrese a una de las anteriores. De hecho esta es una de las grandes ventajas de este diagrama ya que no encasilla en un pensamiento lineal al elaborador.

Una vez escrito estos objetivos se le da un descanso de cinco minutos al alumno y al terminar se le pide que vuelva a leer lo que puso y en caso de que lo considere conveniente haga correcciones o agregue nuevos objetivos.

Una vez cerrada la fase redacción de objetivos se le solicita al alumno que una cada objetivo con el área o las áreas donde considere impactan en su consecución; en este punto se puede relacionar cada objetivo con el área donde originalmente se escribió, pero también con otras áreas.

A partir de este diagrama el orientador o el tutor orientarán al alumno para que reflexione sobre ¿cuál es el área que tiene mayores relaciones, y por lo tanto la más importante para él? y ¿Qué objetivos impactan más áreas, convirtiéndose en los más importantes para desarrollar?

En caso de que el diagrama quede muy denso por su gran cantidad de líneas y círculos, se puede tener una segunda etapa donde se elige una de las áreas en lo específico y se pone al centro y se continúa su desarrollo escribiendo más objetivos.

Este diagrama permitirá que el alumno observe con claridad las áreas de su vida en las que ha concentrado más su atención, identifique los objetivos que

puede desarrollar en cada una de ellas y priorice los objetivos por su importancia.

Un ejemplo de este tipo de diagrama se puede observar en la figura 3.

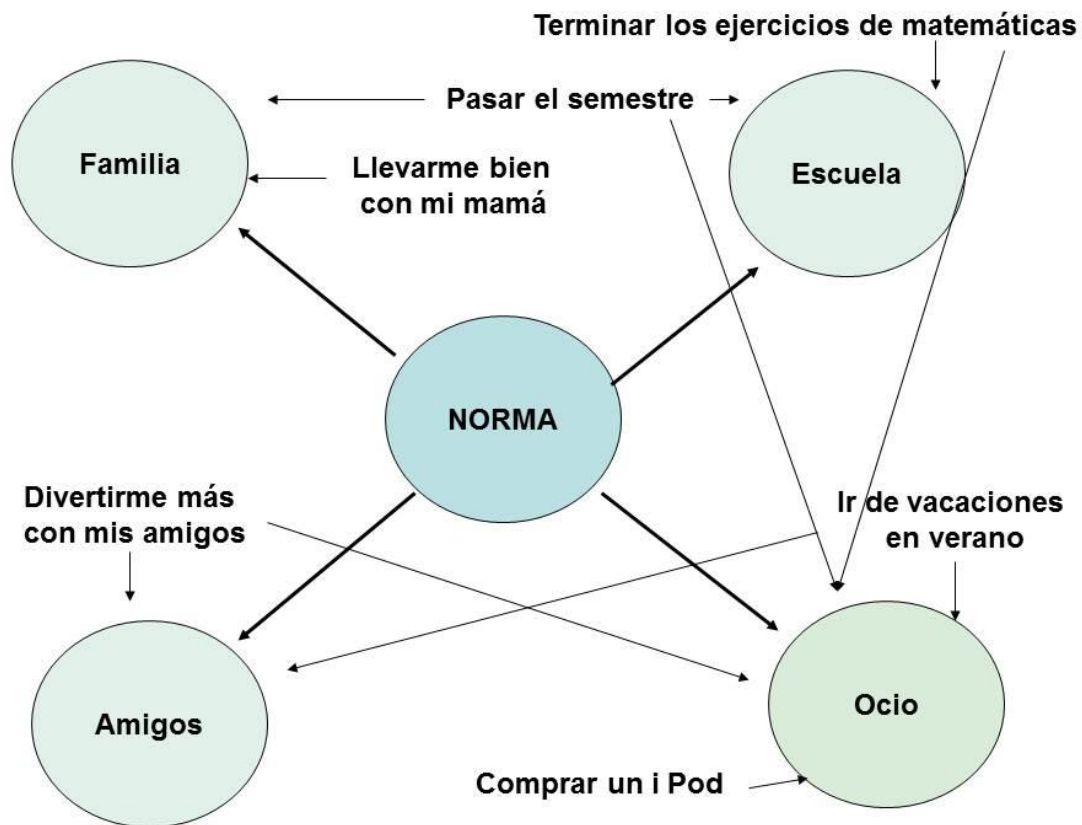


Figura 3. Ejemplo de un diagrama en forma de telaraña

El Diario-Agenda

Una forma eficiente de apoyar al alumno a gestionar su tiempo adecuadamente consiste en ayudarlo a desarrollar su Diario-Agenda. Para esto el orientador o el tutor le pedirán al alumno que realice las siguientes actividades:

Al iniciar el día el alumno deberá escribir las cinco actividades más importantes que tiene que realizar. En este punto el alumno debe tener claro que no se trata de actividades que va a intentar realizar, sino de actividades que forzosamente tiene que realizar. En caso de situaciones imprevistas el alumno tiene que asegurarse de cumplir por lo menos con tres de las cinco actividades planeadas.

Al término del día, con base en el balance de las actividades realizadas, el alumno deberá identificar las actividades que de manera urgente tiene que realizar al otro día. Esto con el objetivo de integrarlas a la lista de actividades a desarrollar en el siguiente día; este tipo de actividades se integrarían a otras actividades valoradas como importantes por las consecuencias negativas que traería al alumno su no realización.

Estos ejercicios de la fase preactiva son solamente unos ejemplos del tipo de ejercicios que pueden aplicar los orientadores o tutores para ayudar al alumno a gestionar su tiempo eficazmente. Ejercicios como los aquí expuestos pueden ser recuperados de libros dedicados a la gestión o administración del tiempo, sin embargo, personalmente le apuesto a que los orientadores o tutores diseñen sus propias estrategias o ejercicios para ayudar a sus alumno; en este segundo caso solamente les recuerdo los orientadores o tutores las seis líneas de intervención (vid supra) que deben guiar su trabajo en esta área y durante esta fase.

Estrategias Guía de Intervención

Cuando un alumno se da cuenta de cómo usa su tiempo, se plantea objetivos y planifica previamente las actividades que realizará en un día tiene un 70% de ganancia con relación a una adecuada gestión del tiempo personal, sin embargo, es necesario que a la hora de que se enfrente a las tareas planeadas, u otras de carácter contingente, tome en cuenta tres estrategias guía: 1) Una tarea cada vez, 2) No dejar para después lo que se puede hacer ahora, 3) Los pensamientos TIC TOC (Cungi, 2004).

1) Una tarea cada vez

Nuestros alumnos se enfrentan cotidianamente a la situación de tener que hacer varias tareas a la vez (p. ej. estudio para el examen de química, hago el mapa mental que me pidió el maestro de formación cívica, preparo la exposición de la clase de introducción a la filosofía, etc.); en estos casos suele ser común que los alumnos traten de hacer todas las tareas al mismo tiempo o que se la pasen pensando en todas ellas y la gran cantidad de trabajo que representan. Lo frecuente en estos casos es que el alumno no logre hacer las tareas encomendadas y por lo tanto pierda el tiempo y se le genere estrés por la sobrecarga de trabajo.

Ante esta situación lo mejor es concentrarse siempre en la actividad presente para disminuir la necesidad o impulsividad que lleva a la precipitación y,

en contraparte, aumentar la eficacia. Con esta acción el tiempo que se gana es significativo y permite ocuparse de más tareas en un ambiente calmado sin afanes de apresuramiento. Una condición sine qua non para aplicar esta estrategia guía es que el alumno tome conciencia de esta situación, esto es, que aprenda a reconocer el momento en que intenta hacer varias cosas a la vez o que reconozca el momento cuando al estar realizando una tarea está pensando al mismo tiempo en otras tareas que tiene que hacer.

Una vez que el alumno aprende a reconocer estas situaciones lo único que queda es que intente aplicar esta estrategia guía y hacer una tarea a la vez. Si lo realiza con bastante frecuencia esto se volverá un hábito y le ayudará a optimizar mejor su tiempo. Paralelo al desarrollo de este hábito el alumno debe de aprender a tomarse un tiempo para evaluar la realización de cada actividad.

El conjunto de acciones que conforman esta estrategia guía deben de ser puestas a consideración del alumno por el orientador y el tutor, así como supervisar su desarrollo y si es necesario graduar su desarrollo o solicitar repeticiones. Como en otros apartados, aquí apelo a la creatividad y experiencia del orientador y el tutor para determinar la mejor manera de formar este hábito en su alumno.

2) No dejar para después lo que se puede hacer ahora

Existe una tendencia, entre nuestros alumnos, a dejar para después todas las pequeñas tareas cotidianas que se pueden realizar en el momento justo en que

se generan (p. ej. me pidió el maestro que traiga un bicolor para mañana, tengo que llamarle a Juan para que se traiga la lámina de la exposición, etc.); estas pequeñas tareas, en su conjunto, pueden hacer perder mucho tiempo y eficacia.

Ante este tipo de situaciones lo deseable es que el alumno aprenda a hacer todo lo que se puede hacer en el momento, con lo cual evita la acumulación de tareas y la consecuente pérdida de tiempo. Para estar seguro el alumno si la tarea encomendada o generada se puede realizar en ese momento, basta con que responda a alguna de las siguientes preguntas ¿tengo tiempo de hacer esto en este momento? ¿No perderé más tiempo si lo postergo que si lo hago ahorita? ¿Cómo me sentiré después de hacerlo? ¿Cómo me sentiré si no lo hago? ¿Corro el riesgo de olvidar hacer esta tarea?

Al igual que en la estrategia guía precedente, lo ideal es conformar un hábito en nuestros alumnos con el objetivo de que aprendan a realizar de inmediato todo lo que se puede hacer de inmediato.

3) Los pensamientos TIC TOC

Hay una tendencia en nuestros alumnos a dejar las tareas para después, como se mencionó en la estrategia guía anterior, sin embargo, esta situación se agrava cuando el alumno intenta retomar esta tarea y no puede, se bloquea. Es normal que el alumno, al intentar abordar la tarea pendiente, se resista. Se siente molesto. No desea hacerla.

Los pensamientos que se originan en este momento de resistencia y de rechazo se denominan TIC (Task Inhibiting Cognitions: Pensamientos Inhibidores de la Acción) (Cungi, 2004). El alumno suele pensar cosas como las siguientes: ¡Para qué tengo que hacer esto! ¡Esta es una tontería! ¡Ni sabe lo que pide el maestro! ¡Lo único que quiere es fastidiarnos! ¡Ni que con esto fuera aprender algo!, etc. Este tipo de pensamientos retroalimentan su resistencia y justifican su rechazo.

La presencia de estos pensamientos se vuelve un ladrón de tiempo importante. Es mucho el tiempo que el alumno pasa pensando en ellos y distrayéndose a causa de ellos. A veces suele ser más el tiempo que invierte en este momento, a partir de estos pensamientos, que el que ocupa haciendo la actividad. A esto se agregaría que normalmente este tipo de pensamientos está asociado a emociones desagradables.

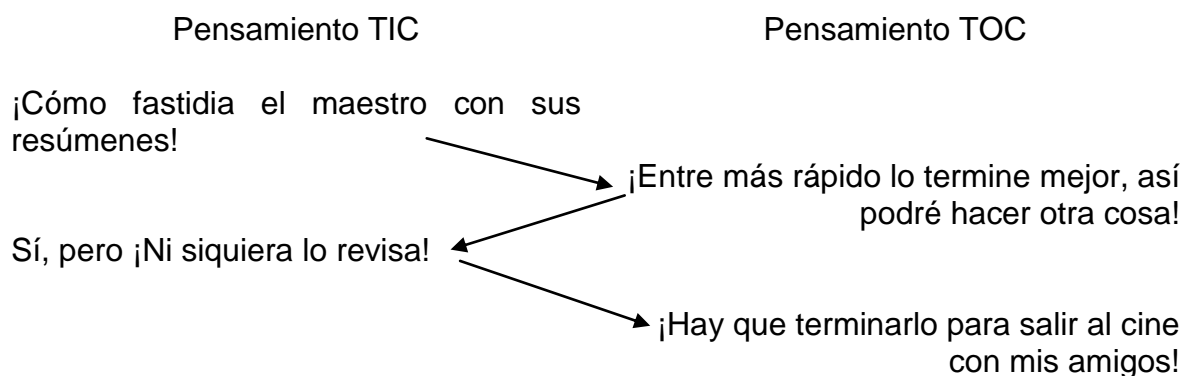
Para superar este tipo de pensamiento Cungi (2004) propone sustituirlos por pensamientos TOC (Task Oriented Cognitions: Pensamientos Orientados a la Tarea). Por ejemplo, los pensamientos puestos como ejemplos en los párrafos superiores, podrían sustituirse por pensamientos como los siguientes: ¡Entre más rápido termine mejor! ¡Si lo termino rápido podré dedicarle más tiempo a la otra tarea que para mí es más importante! ¡si lo hago ya no tendré pendientes y puedo divertirme! Este tipo de pensamientos suelen estar asociados a emociones agradables.

Para poder hacer esta sustitución es necesario primero que el alumno aprenda a identificar estos pensamientos TIC cuando se le presenten. En este

punto es importante la ayuda del orientador y/o el tutor. Se pueden tener registros diarios cuando sean necesarios. Una vez identificados se le pide al alumno que cada vez que tenga uno, lo sustituya por un pensamiento TOC. En el caso de que al abordar una actividad se le vengan a la mente varios pensamientos TIC el alumno se verá obligado a buscar necesariamente varios pensamientos TOC que neutralicen los TIC.

Cungi (2004) propone un cuadro con dos columnas; en el lado izquierdo el alumno anotaría sus pensamientos TIC y en el lado derecho el pensamiento TOC que lo sustituye. Este puede ser un buen registro que gráficamente ayudaría a tener una visión global de los pensamientos de nuestros alumnos.

Para cerrar este punto solamente advertimos a los orientadores y/o tutores que en algunos casos los alumnos al reemplazar un pensamiento TIC por un pensamiento TOC suelen intentar sustituir a su vez ese pensamiento TOC con otro TIC mediante la frase “sí, pero”. En esos casos hay que volver a insistir que ese nuevo pensamiento TIC debe ser sustituido a su vez por un pensamiento TOC. Por ejemplo:



LA REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

Lo que pasa por la mente de nuestros alumnos refleja su estado emocional y desempeña un papel decisivo en la generación del estrés. En algunas ocasiones sus pensamientos son globalmente pesimistas y se orientan en gran medida a su estado emocional o a las consecuencias negativas de la situación. Con el tiempo el hábito provocará que toda situación sea tratada en función del estrés que genera y así el alumno tendrá una manera de pensar, de sí mismo, de los demás y del futuro, caracterizada por la negatividad y/o la emotividad.

Estos pensamientos se vuelven automáticos y se convierten en un modo habitual de enfrentar la realidad; el origen de estos pensamientos automáticos se encuentran en las distorsiones cognitivas que realiza el alumno; en este punto cabe recordar que ninguna situación o acontecimiento se percibe tal cual es, sino que se percibe siempre en función del sujeto, por lo que las distorsiones en el tratamiento de la información son la norma.

En el caso del estrés académico, cuando un alumno se encuentra ante estímulos estresantes, equivalentes a los que originaron sus pensamientos negativos, tienen más probabilidades de experimentar estrés,

Para cambiar los pensamientos automáticos se suele recurrir, en lo general, a la terapia racional cognitiva de Beck (1986). Este enfoque psicológico ha permitido conformar la estrategia denominada reestructuración cognitiva (Bados y García, 2010); esta estrategia necesita una formación, preferentemente psicológica, para su aplicación, sin embargo, algunos ejercicios derivados de la misma pueden ser relativamente fáciles de aplicar, ya que con un pequeño entrenamiento se pueden utilizar y su uso permite que el alumno se conozca mejor a sí mismo.

Las distorsiones cognitivas

Las distorsiones cognitivas son errores en el procesamiento de la información producto de los esquemas cognitivos negativos presentes en el sujeto. Las distorsiones más frecuentes son:

- Inferencia arbitraria: Llegar a una conclusión sin evidencia que la apoye o con evidencia contraria a la conclusión (Cano, 2002); p. ej. Durante la exposición el maestro asentía con la cabeza mostrando su acuerdo, sin embargo, el alumno está convencido de que lo va a evaluar mal.
- Abstracción selectiva: Consiste en no tomar en cuenta uno o más aspectos importantes de una situación; de tal forma que la persona enfoca solamente ciertos detalles de una situación multifacética y compleja, mientras ignora otros detalles relevantes (Bados y García, 2010); p. ej. El maestro llegó y no

saludó, y aunque el resto de la clase se mostró jovial y agradable, los alumnos piensan que está molesto con ellos.

- **Generalización excesiva:** Extraer una conclusión a partir de uno o varios hechos aislados y aplicarla tanto a situaciones relacionadas con el hecho en cuestión como no relacionadas (Martín, 2003); p. ej. De varias participaciones que ha tenido en clase un alumno, solo en dos o tres ocasiones el maestro ha descalificado dicha participación, sin embargo, el alumno piensa que el maestro siempre va a descalificar su participación.
- **Magnificación o minimización:** Incremento o disminución de la significación de un acontecimiento; p. ej. El maestro participó durante la exposición de un alumno y éste cree que es porque lo estaba haciendo muy mal y tenía que corregirlo.
- **Personalización:** Pensar que todo lo que la gente hace o dice tiene que ver de alguna manera, para bien o para mal, con uno (Cano, 2002); p. ej. Los compañeros del fondo del aula se rieron mientras hacía una pregunta y el alumno pensó que se reían de él, cuando en realidad era por una imagen que se habían pasado vía WhatsApp
- **Pensamiento absolutista y dicotómico:** Consiste en evaluar una situación sin matices o puntos medios: bueno o malo, correcto o incorrecto, blanco o negro. En vez de reconocer un continuo, la persona realiza sus evaluaciones a partir de dos categorías discretas y antagónicas (Bados y García, 2010); p. ej. Solo hay participaciones en clase buenas o malas, y las más siempre son malas.

- Etiquetación: Utilizar «etiquetas» peyorativas para describirse a uno mismo, en lugar de describir los hechos o cualidades objetivamente y con exactitud; p. ej., el alumno piensa “Soy un fracaso haciendo ensayos” en lugar de “Cometí un error al no tomar en cuenta las indicaciones del maestro”

Sugerencias generales para trabajar con las distorsiones cognitivas

Para trabajar con las distorsiones cognitivas, y ayudar a nuestros alumnos a que las creencias irracionales que subyacen a la valoración que hacen de las demandas escolares y que generan el estrés sean superadas, se pueden seguir lineamientos generales derivados de la terapia cognitiva de Beck (citado por Cano, 2002); esta terapia cognitiva, para efectos del manejo del estrés, se estructura fundamentalmente en dos fases:

1. Identificación de pensamientos negativos
2. Afrontamiento del estrés.

En la primera fase, identificación de pensamientos negativos, se pueden utilizar diversas estrategias que ayudan a nuestros alumnos a desarrollar y/o perfeccionar esta habilidad; estas estrategias se pueden trabajar en tres momentos sucesivos:

- a) Primer momento

1. Escribir los pensamientos; en este punto es bueno que los alumnos generen un diario donde anoten las experiencias que han tenido y las emociones generadas por las diversas situaciones que han enfrentado.

2. Discusión de experiencias emocionales recientes; esta actividad tiene como insumo el diario del alumno y es recomendable que la realicen entre el alumno y el orientador y/o el tutor.

b) Segundo momento

3. Revivir una experiencia emocional a través de la imaginación; en esta actividad el orientador y/o el tutor guía al alumno a recordar paso a paso una de las experiencias escritas en su diario.

4. Role-playing; en caso de que le sea difícil para el alumno revivir la experiencia emocional seleccionada se puede realizar un juego de roles donde el orientador y/o el tutor asuman el rol del alumno, en un primer momento, y posteriormente sea el alumno quien asuma su propio rol.

c) Tercer momento

5. Exposición; una vez que el alumno ha recordado la experiencia emocional se le pide que exprese de manera clara y sintética como fue que sucedió y lo que sintió o vivió a partir de ella.

7. Determinación del significado de una situación; en esta actividad el orientador y/o el tutor deben cerrar la identificación del pensamiento negativo estableciendo claramente el significado de la situación.

En la segunda fase, afrontamiento del estrés, se pueden realizar varias actividades que ayuden a nuestros alumnos a desarrollar y/o perfeccionar esta

habilidad; las primeras cuatro actividades necesariamente se deben de realizar en el orden establecido, mientras que la cinco y las seis son opcionales.

1.- Registro diario de pensamientos disfuncionales; una vez que el alumno puede identificar los pensamientos negativos, y darles la significación adecuada, se le pide que durante cuatro semanas registre en un diario los pensamientos que el mismo genera cada vez que tiene estrés. Este registro se integraría por cinco rubros: a) descripción de la situación que genera el estrés, b) emociones que se generan en él a partir de esa situación, c) pensamientos automáticos que el alumno genera sobre la situación, d) los comportamientos o acciones que el alumno realiza en el contexto de la situación, y e) las consecuencias derivadas del comportamiento del alumno en esa situación (Cungi, 2004).

2. Demostración de la relación entre pensamiento y emoción; con base en el registro diario, realizado por el alumno, el orientador y/o el tutor, mediante una conversación dirigida, ayudarán al alumno a que observe y comprenda la relación que hay entre su pensamiento y las emociones que éste generó.

3. Dar información sobre el estrés; en esta actividad el orientador y/o el tutor explicarán al alumno lo que es el estrés, como se genera y qué papel juegan los pensamientos negativos que él genera sobre su persona o su entorno. En este punto tomarán como base el registro diario para ver la relación que hay entre pensamientos negativos, su actuación y las consecuencias de la misma.

4.- Análisis de las necesidades de actuación; una vez que el alumno comprende el papel que juegan los pensamientos negativos en su estrés y la relación que existe entre pensamientos, emoción, actuación y consecuencias, el orientador y/o el tutor

analizarán con el alumno la mejor forma de enfrentar esas situaciones. Se hará énfasis en que hay dos vertientes para enfrentar el estrés (Lazarus y Folkman, 1986):

- Cuando las situaciones que nos generan estrés no se pueden modificar existe la necesidad de generar actividades que nos distraigan para que el peso emocional no sea excesivo (ver punto cinco abajo).
- Cuando las situaciones que nos generan estrés se pueden modificar existe la necesidad de actuar para transformar la situación (ver punto seis abajo).

5. Tareas distractoras; una vez que el alumno entiende el papel que juegan los pensamientos negativos en su estrés se le pide que cada vez que vengan a su mente ese tipo de pensamiento genere una actividad que lo distraiga, p. ej. Ver televisión, salir a caminar, hablarle a un amigo, etc. Esta actividad tiene que ser permanente y el orientador y/o el tutor deben de darle seguimiento y acompañamiento durante varias sesiones.

6. Plan de acción; cuando el alumno identifica claramente la situación que le está generando estrés, y considere que su origen puede ser modificado, realizará un plan de trabajo donde desglose las actividades que hará para cambiar la situación que le genera el estrés. En un primer momento, el plan de acción deberá de ser supervisado y avalado por el orientador y/o el tutor y su desarrollo monitoreado. El

acompañamiento y supervisión se podrán ir retirando paulatinamente conforme el orientador y/o el tutor vean mayor destreza en el alumno para su desarrollo.

El autorregistro de Clark (1996)

En sus trabajos sobre la ansiedad Clark (1996) propone un registro similar al propuesto por Cungi (2004). No se tiene la información necesaria para determinar si el segundo autor lo derivó del primero o ambos lo tomaron de otro, ya que Cungi (2004) solamente indica que su registro está basado en la terapia cognitiva de Beck (p. 79). Más allá de esta situación, me permito agregar este apartado que puede enriquecer el punto uno de la segunda fase descrita en el apartado anterior referida al registro diario de pensamientos disfuncionales.

El autorregistro de Clark (1996) incluye seis columnas además de la fecha:

- a) situación que lleva a la emoción desagradable (qué se estaba haciendo o que se estaba pensando en general);
- b) emoción/es experimentada/s e intensidad de la/s misma/s. La intensidad se establece en una escala del 0 al 100;
- c) pensamientos específicos que preceden a la emoción y grado de creencia en ellos. Para determinar el grado en que se cree en cada uno de estos pensamientos se utiliza una escala de 0 al 100;
- d) pensamientos alternativos y grado de creencia en los mismos. Para determinar el grado en que se cree en cada uno de estos pensamientos se utiliza una escala de 0 al 100;
- e) segunda valoración de las creencias en los pensamientos negativos originales y derivación de la/s emoción/es subsecuente/s. Para determinar el grado de creencia en cada

uno de los pensamientos negativos originales se utiliza una escala de 0 al 100; y f) acciones emprendidas o a emprender.

Este autorregistro está centrado esencialmente en la modificación de los pensamientos negativos derivados de las distorsiones cognitivas. Su uso específico para el afrontamiento del estrés puede ser enriquecido o complementado según el interés del orientador y/o el tutor.

La técnica de autoinstrucciones de Meichenbaum (1969)

Como un complemento a las sugerencias vertidas en párrafo anteriores me permito sugerir el uso de la técnica de autoinstrucciones de Meichenbaum (1969). Con el uso de esta técnica se pretende modificar el diálogo interno que lleva a cabo el alumno al realizar cualquier tarea o problema.

Meichenbaum (1969) define las autoinstrucciones como una serie continua de afirmaciones o sentencias para nosotros mismos, en las que nos decimos lo que hemos de pensar y creer e incluso cómo comportarnos. Mediante esta técnica, de auto-regulación verbal de la conducta, influimos en nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos.

El entrenamiento en esta técnica supone necesariamente una reestructuración cognitiva y se aprende mediante modelado y ensayo de la conducta. El procedimiento a seguir es el siguiente:

1. El orientador y/o el tutor ejecuta una tarea sencilla y se habla a sí mismo en voz alta para que el alumno pueda seguir su pensamiento mientras realiza la acción.
2. El alumno imita la conducta del orientador y/o el tutor, dirigido por las verbalizaciones de éste, que actúan como una guía externa.
3. El alumno verbaliza por sí mismo y en voz alta las instrucciones mientras realiza la tarea encomendada.
4. El alumno verbaliza subvocalmente (sin sonido) las instrucciones mientras realiza la tarea.

En el paso número uno, cuando el orientador y/o el tutor ejecuta la tarea, las verbalizaciones tienen como fin especificar o definir la tarea que se está realizando mediante los siguientes indicadores:

- el criterio para realizar la tarea
- el plan a seguir
- los pasos que se necesitan

Con esta acción el orientador y/o el tutor está modelando ante el alumno las habilidades necesarias para una correcta ejecución, siendo éstas las siguientes:

- Definir el problema antes de empezar a trabajar

- Dirigir la propia atención a la tarea y utilizar la autoverbalización como guía.
- Darse auto-refuerzo tras la realización correcta de los diferentes pasos y al finalizar la tarea.
- Reaccionar adaptativamente a los propios errores.

Como el mejor modelo no es aquel que lo hace todo perfecto y sin ningún error, el orientador y/o el tutor se puede equivocar voluntaria e intencionalmente; esto le permite modelar ante el alumno las reacciones adecuadas tras cometer un error y verbalizar las autoinstrucciones que el alumno debe aprender a darse esa situación.

Cabe mencionar, coincidiendo con Cano (2002), que esta técnica si se utiliza sola presenta problemas de transferencia, de las habilidades aprendidas, a otras situaciones y problemas similares. Por ello, en este libro se está recomendando como complemento de las sugerencias generales para trabajar con las distorsiones cognitivas mencionadas en párrafos anteriores.

Un ejemplo del uso de esta técnica para trabajar la ansiedad o el estrés de examen lo proponen la Universidad de Almería y el Ministerio de Educación y Ciencia de España y se encuentra disponible en la siguiente dirección: http://www.ual.es/Universidad/GabPrensa/control_examenes/pdfs/capitulo06.pdf.

En este ejemplo se indica el tipo de auto-verbalizaciones positivas que se puede decir un alumno durante la presentación de un examen:

Preparación antes de comenzar el examen

“He de hacer el examen.”

“Lo he hecho otras veces”.

“Lo voy a hacer bien”.

“Lo tengo preparado”.

“Voy a dejar de pensar en el bloqueo porque no me sirve de nada”.

“He estudiado mucho”.

“Se estudiar”.

“Estoy en forma”.

Confrontación con el examen

“Si algo se me olvida voy a relajarme”.

“Tengo claro lo que voy a escribir”.

“Me siento seguro”.

“No me voy a bloquear”.

“Se relajarme”.

Reforzamiento del éxito y valoración

"Ha salido mucho mejor de lo que esperaba".

"No ha sido tan difícil, he dominado mi inquietud, soy capaz de controlarme".

"He de felicitarme cuando he realizado bien el examen".

"La próxima vez no tendré que preocuparme tanto".

Las cogniciones antiestrés

En esta misma línea teórica, y como complemento y cierre de lo expuesto en este capítulo, retomo la propuesta de Orlandini (1999) sobre las cogniciones antiestrés.

Este autor, al igual que los principales teóricos de la reestructuración cognitiva, reconoce la existencia de cogniciones o pensamientos anómalos con los que hay que trabajar para superar el estrés. Su propuesta es básica y no profundiza al respecto; sin embargo, sí reconoce que hay una serie de frases que podemos trabajar con nuestros alumnos para ayudar a combatir estas cogniciones o pensamientos que conducen a una valoración negativa de las demandas escolares.

Las frases, que al interiorizarlas nuestros alumnos pueden llegar a constituirse en cogniciones antiestrés, son las siguientes. “Cualquiera puede fallar”, “lo que me pasó a mí, puede sucederle a cualquier persona” “fracasé por que la tarea era demasiado difícil”. “será la próxima vez”, “salvo por esa dificultad, mi desempeño es bueno en el resto de las cosas”, “a veces se pierde y otras veces se gana”, “no soy menos que nadie”, (...) “me divierten los desafíos” (Orlandini, 1999, p.48).

El uso de estas cogniciones antiestrés, deben ser supervisadas por el orientador y/o el tutor para asegurar su eficacia y pertinencia, pero a la vez, para evitar que se vuelvan justificantes de la mediocridad.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Desde la perspectiva cognoscitivista, que he adoptado para explicar y abordar la gestión del estrés, un punto central que surge es la valoración que hace el alumno de la situación que enfrenta.

¿Cómo valora el alumno esa situación? Como producto de la evaluación el alumno puede valorar la situación como: a) irrelevante, b) benigna o positiva, o c) peligrosa o estresante (Cruz y Vargas, 2001); en el tercer caso la situación es considerada como un peligro, una amenaza, un daño, una pérdida, un riesgo o un reto o desafío. En el caso de las cuatro primeras valoraciones se puede hablar que el alumno considera que tiene un problema. En ese sentido, diversos teóricos del estrés (Cungi, 2004) han visto la necesidad de apoyar al alumno en el proceso de resolución de problemas y, coincidiendo con ellos, en el presente libro también abordó esta estrategia holista para el afrontamiento del estrés.

El entrenamiento en solución de problemas

Cuando nuestros alumnos se suelen encontrar ante un problema que les produce estrés, suelen tener una percepción de peligro o amenaza que, en la mayoría de las veces, no es realista; esta percepción equivocada obedece a que suelen cometer cuatro tipos de errores en su percepción:

- Sobrestimación de la probabilidad de que ocurra el problema; p. ej. A pesar de que el alumno preparó bien la exposición y de que en su grupo son respetuosos bajo la vigilancia del maestro, el alumno cree que cuando haga su exposición se va a equivocar y se van a burlar de él,
- Sobrestimación de la severidad del problema; p. ej. Reprobar una materia no es el fin del mundo, todavía se tienen opciones para aprobarla en un período extraordinario u otras opciones establecidas por la institución.
- Infraestimación de los recursos de afrontamiento; p. ej. El alumno sabe que se bloquea cuando se enfrenta a un examen y siente que no puede hacer nada para superar esa situación.
- Infraestimación de las posibilidades de ayuda de otros; p. ej. El alumno reprueba un examen y siente que no va a poder pasar los siguientes exámenes, pero no considera que sus compañeros le pueden ayudar a estudiar.

Para llevar a cabo la reestructuración de un problema conviene ser sistemático y seguir un procedimiento; en este caso propongo el del entrenamiento en solución de problemas de D'Zurilla y Goldfried (Citados en Cano, 2002) que comprende las siguientes fases:

1. Definición del problema. En este punto el orientador y/o el tutor ayudarán al alumno a realizar una adecuada definición del problema, buscando que esta definición sea clara, sencilla y, sobre todo, que no se mezcle con otros problemas.
2. Listado de todas las posibles soluciones. Esta actividad la realizan de manera conjunta el orientador y/o el tutor y el alumno; es recomendable usar la técnica de la lluvia de ideas o brainstorming en dos sesiones: en una primera sesión se escriben todas las posibles soluciones que les lleguen a la mente, y en una segunda sesión se deciden las más viables; es necesario que las dos sesiones estén separadas temporalmente por lo menos por un día para permitir la incubación y el análisis de las alternativas de solución.
3. Lista de ventajas e inconvenientes de cada una de las posibles soluciones. Una vez seleccionadas las posibles soluciones más viables el alumno realizará un análisis de las mismas identificando sus ventajas e inconvenientes.
4. Evaluación de las ventajas e inconvenientes de cada una de las posibles soluciones. Una vez que el alumno ha identificado las ventajas e inconvenientes de las posibles soluciones tendrá una sesión especial con el orientador y/o el tutor para evaluar cada una de éstas; es recomendable que uno de los criterios de evaluación sea su factibilidad.
5. Selección de la alternativa menos mala. Una vez hecha la evaluación, de manera conjunta, de las posibles soluciones el alumno decidirá cuál es la mejor solución ante su problema y se lo informará al orientador y/o al tutor.

6. No volver atrás nunca en el proceso. Como cierre de la sesión de ayuda el orientador y/o el tutor deberán de informar y dejar claramente establecido ante el alumno la necesidad de no caer de nuevo en el estrés a causa de ese problema.

La toma de decisiones

En el procedimiento mencionado en el apartado anterior se habla de la selección de la alternativa menos mala y esto, sin lugar a dudas, implica una toma de decisión. Con el objetivo de apoyar al alumno en este momento se presenta en el siguiente apartado el procedimiento denominado “árbol de decisiones” (Cungi, 2004).

En un primer momento el alumno reconoce las diferentes decisiones que pueden tomarse: decisión A, decisión B, decisión C, etc. En este caso es recomendable reducir las opciones a dos o tres, o a un máximo de cuatro.

Posteriormente el alumno construye, para cada una de las posibles decisiones, una tabla de recapitulación de ventajas e inconvenientes (vid infra), acompañadas de la evaluación personal de su importancia a partir de una escala de 0 a 100%.

Enseguida el alumno contabiliza el total de las ventajas e inconvenientes de cada tabla que corresponde a cada una de las posibles decisiones. El resultado es un buen indicador para tomar la decisión, ya que es conveniente preferir la

decisión que presente un mayor puntaje en las ventajas y un menor puntaje en los inconvenientes.

Tabla de ventajas e inconvenientes			
Ventajas de la decisión	Importancia en %	Inconvenientes de la decisión	Importancia en 5
Total		Total	

Cuando el análisis conduzca a identificar decisiones con valores semejantes o con diferencias mínimas se puede, como un segundo filtro, calcular su producto mediante el siguiente procedimiento:

- 1.- Total de las ventajas de la decisión A por el total de los inconvenientes de la decisión B.
- 2.- Total de las ventajas de la decisión B por el total de los inconvenientes de la decisión A.

Una vez calculado se comparan los resultados y se toma la decisión que obtenga un valor mayor. En caso de que los resultados sean mínimos se toma la decisión

final considerando la decisión que tenga un menor valor en la columna de inconvenientes.

La estrategia de indagación/intervención.

Esta estrategia, de mi autoría, la he configurado siguiendo la lógica clásica de las metodologías orientadas a la intervención y nutriéndome básicamente de las estrategias de afrontamiento de carácter atomista que se ubican en las familias de afrontamiento denominadas resolución de problemas, búsqueda de información y búsqueda de apoyo.

Esta estrategia la trabaja el alumno de manera individual, contando con el acompañamiento del orientador y/o el tutor, y consta de tres fases: a) indagación (autodiagnóstico), b) planificación de la resolución del problema, e c) intervención.

En la fase de indagación se ubicarían los siguientes pasos, necesariamente de carácter secuencial:

- Buscar información sobre la situación que le preocupa
- Solicitar a un familiar o amigo que le ayude a clarificar la situación que le preocupa
- Tratar de analizar las causas que originan la situación que le preocupa
- Mantener una percepción equilibrada sobre la situación que le preocupa sin exagerar o minimizar su presencia
- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que le preocupa

En la fase de planificación se ubicarían los siguientes pasos, necesariamente de carácter secuencial:

- Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en como las solucioné
- Pensar en como solucionaría la situación que le preocupa alguna persona que admira
- Preguntar a un familiar o amigo sobre como resolverían la situación que a él le preocupa
- Establecer soluciones concretas para resolver la situación que le preocupa
- Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que le preocupa.

En la fase de intervención se ubicarían los siguientes pasos, necesariamente de carácter secuencial:

- Elaborar un plan y ejecutar sus tareas para resolver la situación que le preocupa
- Establecer un tiempo determinado para solucionar la situación que le preocupa
- Concentrar su atención en resolver la situación que le preocupa

- Mantener un control sobre sus emociones para que no interfieran a la hora de enfrentar la situación que le preocupa
- Elogiar su forma de actuar para enfrentar la situación que le preocupa

Esta estrategia puede ser enseñada a nuestros alumnos sobre todo a aquellos que mantienen un nivel de estrés alto y sus fuentes aparentemente son inespecíficas. En ese sentido, el orientador y/o el tutor deberán de integrarlo a talleres antiestrés o utilizarlo como propuesta de acompañamiento. Su uso es recomendable, reitero, en caso de inespecificidad del agente estresor y/o cuando la fuente de estrés esté al alcance para que el sujeto pueda actuar sobre ella de una manera eficiente.

Sugerencias generales para trabajar con los problemas

Al respecto de la solución de problemas Cano (2002) propone una serie de sugerencias organizadas en dos rubros: a) solución de problemas y toma de decisiones, e b) Interpretación de situaciones y problemas. A continuación presento estas recomendaciones de manera textual (pp. 22 y 23):

Solución de problemas y toma de decisiones

- No dejar pasar los problemas: afrontarlos de una manera más activa o más pasiva, pero decidiendo qué es lo mejor en cada caso.

- Tomar decisiones siguiendo un proceso lógico: planteamiento del problema, análisis de alternativas (pros y contras), elección de la menos mala. No volver atrás.
- No analizar continuamente el problema o las alternativas: esto produce ansiedad.

Interpretación de situaciones y problemas

- El estrés que nos produce un problema o situación depende de las consecuencias que prevemos, pero a veces exageramos las consecuencias negativas (hipervaloramos la probabilidad de que ocurra algo malo, hacemos un análisis catastrofista de las consecuencias, realizamos una interpretación negativa de una situación ambigua, llevamos a cabo anticipaciones negativas y empezamos a sufrir un problema que no existe, etc.).
- Si estamos nerviosos: entender que es natural, la ansiedad es tan natural como el miedo, la alegría o el enfado, y no preocuparnos aún más porque estamos activados o nerviosos.
- Actuar con naturalidad, no evitar los problemas, no estar preocupados por lo que los otros puedan pensar de nosotros o de nuestro problema
- Es bueno saber que los demás no perciben nuestros síntomas de ansiedad con la misma intensidad que nosotros los estamos experimentando

- Es bueno pensar que los demás también tienen ansiedad y que cuando nosotros notamos su ansiedad no les condenamos (¿por qué tenemos que ser más severos con nosotros mismos que con otros?).
- No añadir elementos accesorios al problema.

REFERENCIAS

- Amigo, I. (2000). *El precio biológico de la civilización*. Madrid, España: Celeste Ediciones S.A.
- Anderson, K., Hevener, K. & Arreola, R. (2006), *Stress Among Pharmacy Students: Sources and Impact*, Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Pharmacy, San Diego, California, USA, Disponible en http://www.allacademic.com/meta/p119214_index.html (Recuperado 12 de marzo de 2010).
- Bados, A. y García, E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva*. Repositorio institucional de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12302/1/Reestructuraci%C3%B3n.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2010). Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico. En *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación*, de Jaik & Barraza (en prensa).
- Barraza A. (2007). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Psicología Científica.Com*, (s/d)

- Barraza, A. y Acosta, N. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37), 17-38.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65.
- Barraza A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 270-289.
- Barraza, A. & Cárdenas, T. J. (2009). Estresores académicos: una aproximación cualitativa a través de narrativas de alumnos de maestría, *Psicogente*, 12(21), 55-64
- Barraza, A. y Rodríguez, O. (2010). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2), s/p.
- Barraza, A. (2011). Buenas prácticas de una docencia razonablemente estresante. Una primera aproximación. En A. Rivera y M. A. Zabalza (coord.). *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria* (pp. 217-230). México: Domzen.
- Barraza, A. y Antuna, R. (2012). Estresores Académicos y Género. Un estudio exploratorio de su relación, en alumnos de licenciatura. En A. Barraza y A. Méndez. *La violencia escolar y la salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente* (pp.84-96). México: ReDIE.

- Barraza, A. y Barba, M. E. (2012). Prevalencia de los síntomas de estrés, en alumnos de educación media superior, y su relación con tres variables sociodemográficas. En A. Barraza y A. Méndez. *La violencia escolar y la salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente* (pp.97-110). México: ReDIE.
- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (12), 22-29.
- Barraza, A. y Malo, D. A. (2012). Estrategias para el afrontamiento proactivo del estrés académico en alumnos de psicología y su relación con cinco variables académicas. En A. Barraza y D. A. Malo (coord.). *Investigaciones sobre salud mental* (pp. 134-153). México: ReDIE.
- Barraza, A. (2014). Estresores académicos y su relación con seis indicadores cuantitativos de la red de apoyo social. *Boletín de Psicología*, (111), 45-55
- Beck, A.T. (1986). Cognitive approaches to anxiety disorders. En B.F. Shaw, Z.V. Segal, T.M. Vallis, y F. Cashman (Eds.). *Anxiety disorders: Psychological and biological perspectives*. New York: Plenum Press.
- Bird, P. (2005). *Cómo gestionar su tiempo*. España: Gestión 2000.com
- Cano-Vindel, A. (2002). Técnicas cognitivas en el control del estrés. En E. G. Fernández-Abascal y M. P. Jiménez Sánchez (Eds.). *Control del Estrés* (pp. 247-271). Madrid: UNED Ediciones.

- Carmona, F. J.; Marín, D.; Peñacoba, C.; Carretero, I. y Moreno, M. A. (2012). Influencia de las estrategias de afrontamiento en las preocupaciones específicas del embarazo. *Anales de Psicología*, 28(2): 338-343.
- Castellanos, M. T.; Guarnizo, C. A. y Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- 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, *Anales de la Facultad de Medicina*, 62, (1), 25-30.
- Clark, D. M. (1996). Anxiety states: Panic and generalized anxiety. En K. Hawton, P.M. Salkovskis, J. Kirk y D.M. Clark (Eds.). *Cognitive behaviour therapy for psychiatric problems: A practical guide* (pp. 52-96). Oxford: Oxford University Press.
- Contreras, F.; Esguerra, G.; Espinosa, J. C. y Gómez, V. (2007). Estilos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (IRC) en tratamiento de hemodiálisis. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 169-179,
- Cooper, C. & Straw, A. (2002). *Cómo controlar eficazmente el estrés. En una semana*. Barcelona, España: Gestión 2000.com
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001). *Estrés. Entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.

- Cungi, Ch. (2004). *Cómo controlar el estrés. En la vida personal y profesional*. Barcelona, España; Larousse.
- Dong, H. L., Kang, S. & Yum, S. (2005), A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean College students: an exploratory study, *College Student Journal*, 39, (3), 442-448.
- Duque J. C., Tabarelli J. & Loureiro S. P. (2005). Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Estudos RBPG*, 2(3), 134-148.
- Evansa, W., Browna, G., Timminsb, F. & Nichollc, H. (2007), An exploratory study identifying the programme related stressors amongst qualified nurses completing part-time degree courses, *Nurse Education Today*, 27, (7), 731-738
- Feitosa M., Campos C. A., Silva C. R. O., De Faria A. y Santos T. C. M. (2009), *Estresse em graduandos de enfermagem*, XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba (Recuperado el 15 de febrero de 2010).
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo J. (2008), Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos, *Universitas Psychologica*, 7, (3), 739-751.
- Furtado E. S., Falcone E. M. O. & Clark C.(2003), Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro, *Interação em Psicologia*, 7, (2), 43-51.

- Gutiérrez, D. (2011). Síntomas del estrés en estudiantes de postgrado. En A. Barraza y A. Jaik (coord.). *Estrés, Burnout y Bienestar Subjetivo* (pp. 76-91). México: IUNAES-ReDIE.
- Gutiérrez, J. A.; Montoya, L. P.; Toro, B. E.; Briñón, M. A.; Rosas, E. y Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 24(1), 7-17.
- Holroyd, K. A. & Lazarus, R. S. (1982). Stress, coping and somatic adaptation, en L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspect*,. New York, USA, Free Press.
- Jaramillo G., Caro H., Gómez Z. A., Moreno J. P., Restrepo E. A. & Suárez M. C. (2008). Dispositivos desencadenantes de estrés y ansiedad en estudiantes de odontología de la Universidad de Antioquia. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 20(1), 49-57.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Mansilla, F. (2009). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: teoría y práctica*. Recuperado de <http://ripsol.org/Data/Elementos/607.pdf>
- Martín, J. (2003). *El ABC de la Terapia Cognitiva*. Recuperado de <http://www.incosame.com.mx/uploads/material/115-120-51a7911daeff3.pdf>

- Martín I. M. (2007), Estrés académico en estudiantes universitarios, *Apuntes de Psicología*, 25, (1), 87-99.
- Martín, M. J. (2003). La gestión del tiempo, En L. Puchol, et al. (comp.), *El libro de las habilidades directivas*, (pp. 347-370), Madrid, España: Díaz de Santos.
- Meichenbaum, D. (1969). The effects of instructions and reinforcement on thinking and language behaviors of schizophrenics. *Behaviors Research and Therapy*, 7, 101-114.
- Ménard, J-D. (2000). *Cómo organizar el tiempo*. Barcelona, España: Larousse.
- Mingote, J. c. & Pérez, S. (2003). *Estrés en enfermería. El cuidado del cuidador*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Molinero, O.; Salguero, A. y Márquez, S. (2012). Estrés-recuperación en deportistas y su relación con los estados de ánimo y las estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1): 163-170.
- Muñoz F. J. (2003), *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*, Huelva, España, Universidad de Huelva.
- Naranjo, P. M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 171-190.
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: FCE.
- Pardo, J. (2008). Estrés en estudiantes de educación social. *Boletín de Estudios e Investigación*, (009), 9-22.

- Pellicer O., Salvador A. & Benet I. A. (2002), Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes, *Psicothema*, 14, (2), 317-322
- Platero, R. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES On Line*, 2(2): 35-51
- Porras, W.; Araya, M. y Fallas, L. (2014). Gestión de estrategias para la prevención del estrés en el ámbito educativo: Un análisis desde la disciplina de Orientación. *Revista Gestión de la Educación*, 4(2), 131-149.
- Riesco, M. (2007). Gestión y dominio del tiempo. *Educación y Futuro*, 17, 177-200.
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, España: Editorial de Vecchi
- Serrano, A. C.; Rodríguez, N. y Louro, I. (2011). Afrontamiento familiar a la drogodependencia en adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(2): 130-136.
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.
- Siachoque H., Ibáñez M., Barbosa E., Salamanca A. L. & Moreno C. (2006), Efectos del estrés ocasionado por las pruebas académicas sobre los niveles de cortisol y prolactina en un grupo de estudiantes de medicina, *Revista Ciencias de la Salud*, 4, (001), 18-30
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144
- Ticona, S. B.; Paucar, G. y Llerena, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería-UNAS Arequipa. 2006. *Enfermería Global*, 19, 1-18.

- Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés*. México: Alfa Omega-Narcea.
- Veloza, M. M. y Pérez, B. (2011). Perspectiva espiritual y proceso de afrontamiento y adaptación en un grupo de pacientes con insuficiencia renal crónica. *Revista Cultura del Cuidado Enfermería*, No. Extra 1: 58-60.
- Vogel, W. H. (1985). Coping, stress, stressors and health consequences. *Neuropsychobiology*, 13, 129-135.
- Williams, S. y Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México: El Manual Moderno.

Dr. Arturo Barraza Macías



- **Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango (México).**
- **Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT (nivel 1)**
- **Coordinador del Proyecto «Cognición y Aprendizaje en los agentes educativos» de la Universidad Pedagógica de Durango**
- **Responsable de la Línea de Investigación “Cognición y Estrés en los agentes educativos” de la Universidad Pedagógica de Durango**
- **Sus últimos libros publicados, en esta línea de investigación, son: a) «El inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras» y b) «Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria»**

praxisredie2@gmail.com
tbarraza@terra.com.mx