



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA INFORMATIVO DE ASESORAMIENTO  
PSICOLÓGICO SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO, EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS.**

Tutora:  
Marián Durán

Autoras:  
Mary Carmen López  
Iraida Rodríguez

Caracas, Febrero de 2015



Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Psicología  
Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación

**Efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés  
Académico, en Estudiantes Universitarios**

Trabajo de Licenciatura presentado ante la escuela de Psicología, como requisito parcial  
para optar al título de Licenciada en Psicología

Tutora:  
Marián Durán

Autoras:  
Mary Carmen López  
Iraida Rodríguez

Caracas, Febrero de 2015

## AGRADECIMIENTOS

*Primeramente a Dios, por siempre disponer en mi vida los lugares, las personas, los obstáculos y las oportunidades ideales.*

*A mis padres y hermanos, por su incalculable esfuerzo y apoyo en el alcance de esta meta.*

*A Madelin Pereira, Andreina Lorca y Mayoira Flores por cada palabra de aliento y momentos compartidos en este camino del cual recorrimos juntas una gran parte.*

*A la Profesora Marián Durán, por acompañarnos en la realización de este trabajo y por su esfuerzo y dedicación, ofreciéndonos su guía y conocimientos incondicionalmente.*

*A Flor Obregón, Liliana Cubillos, Pablo Canelones, Josnil Rojas y Dimas Sulbarán por sus aportes que contribuyeron sustancialmente a la realización de este trabajo.*

*A la Academia, la Escuela de Psicología y en especial al Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación por permitirme formarme como profesional en ésta, mi segunda casa, Universidad Central de Venezuela.*

*A todas aquellas personas que de alguna u otra manera contribuyeron para que esto fuera posible...*

*Gracias.*

*Mary Carmen López*

*A Dios, por darme la fortaleza y perseverancia necesarias  
para seguir adelante a pesar de las adversidades.*

*A mi familia, por todo el apoyo emocional y económico que me brindaron siempre y que  
me permitió alcanzar esta meta.*

*En particular a mi hijo Santiago, por ser fuente de inspiración y aliciente  
en este largo camino.*

*A la Profesora Marián Durán, por habernos ofrecido su ayuda incluso antes de  
pedírsela, por su esfuerzo y dedicación, y por brindarnos su guía y conocimientos de  
forma incondicional.*

*A Flor Obregón, Liliana Cubillos, Pablo Canelones, Josnil Rojas, Kristina Gascón y  
Dimas Sulbarán por su valiosa contribución para hacer posible este trabajo.*

*A la Academia, la Escuela de Psicología y en especial al Departamento de  
Asesoramiento Psicológico y Orientación por contribuir a mi formación profesional, a  
mi segundo hogar, la Universidad Central de Venezuela, la casa que vence la sombra.*

*En fin, a todas aquellas personas que de alguna u otra manera contribuyeron para que  
esto fuera posible...*

*Gracias.*

*Valentina Rodríguez*

## DEDICATORIA

*A mis padres y hermanos, por ser mis pilares y mi impulso para seguir siempre adelante.*

*A la Universidad Central de Venezuela y a todas aquellas personas que en algún momento quieran recurrir a las páginas de este trabajo.*

*Con orgullo para ustedes, Mary Carmen López.*

*A Dios por siempre cuidar de mí.*

*A la memoria de mi padre, por todo aquello que en vida me enseñó. A mi madre y a mi tía Samaria, a mi hijo y mis hermanas.*

*A mí querido esposo.*

*A la Universidad Central de Venezuela, a la ciencia de la Psicología y a todos aquellos a quienes este trabajo pueda ser de utilidad.*

*Con amor y orgullo para ustedes, Iraida Rodríguez.*

## **Efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico, en estudiantes universitarios**

Autores: Mary Carmen López y Valentina Rodríguez

marycarmenucv@gmail.com y valentinarl79@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología

### **Resumen**

La presente investigación tiene por objetivo conocer los efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico, en estudiantes universitarios. La naturaleza del estudio es cuantitativo de tipo experimento de campo, con un diseño de preprueba- postprueba y grupo único. Se empleó una muestra de 10 estudiantes pertenecientes a tres diferentes Facultades de la Universidad Central de Venezuela. El análisis de los resultados determinó que luego de la aplicación del programa, el grupo logró diferencias estadísticamente significativas en sus niveles de información sobre estrés académico. Por esta razón, se concluye que el programa resulta eficiente al informar y aumentar el nivel de información sobre el estrés, estrés académico y las técnicas para manejarlo, aspectos que las autoras definen en la presente investigación.

**Palabras clave:** Estrés, Estrés Académico, Técnicas para Manejar el Estrés, Estudiantes Universitarios.

## **Effects of an Information Program Counseling on Academic Stress in college students**

Authors: Mary Carmen López and Valentina Rodríguez

marycarmenucv@gmail.com and valentinarl79@gmail.com

Universidad Central de Venezuela

School of Psychology

### **Abstract**

The present research aims to become acquainted the effects of an Informative Program of Psychological Counseling about academic stress in college students. The nature of the study is a quantitative type field experiment with a design pretest - posttest and unique group. It was used a sample of 10 students from three different Schools of the Central University of Venezuela. The analysis of the results after the implementation of the program found the group had statistically significant differences in their levels of information. For this reason it was concluded the program is efficient to inform about stress, academic stress and techniques to handle it, aspects defined in this research by the authors.

**Key words:** Stress, Academic Stress, Techniques to Manage Stress, University Students.

---

**ÍNDICE DE CONTENIDO**

<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>6</b>
2.1. Objetivo General .....	10
2.2. Objetivos Específicos.....	10
<b>III. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
3.1. EL ESTRÉS.....	11
3.1.1 Antecedentes. ....	11
3.1.2. Definiciones. ....	14
3.1.3. Fisiología del Estrés.....	19
3.1.4. Tipos de Estrés. ....	21
3.1.5. Causas del Estrés.....	27
3.1.6. Efectos del Estrés.....	29
3.1.7. Estrés Académico.....	32
3.1.8. Investigaciones sobre Estrés. ....	36
3.2. ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO .....	41
3.2.1. Conceptos.....	41
3.2.2. Programas en Asesoramiento Psicológico. ....	42
3.2.3. Asesoramiento Psicológico y Estrés Académico .....	44
3.3. ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ....	48
3.3.1. Investigaciones sobre Estudiantes Universitarios .....	48
3.3.2. Investigaciones realizadas sobre Estrés Académico en Estudiantes Universitarios.....	51
3.4. TÉCNICAS COGNITIVO- CONDUCTUALES.....	58



---

3.4.1. Técnica de Reestructuración Cognitiva. ....	60
3.4.2. Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis. ....	60
3.4.3. Terapia Cognitiva de Aaron Beck. ....	64
3.5. LAS TÉCNICAS DE RELAJACIÓN .....	66
3.5.1. Antecedentes. ....	67
3.5.2. Definiciones. ....	68
3.5.3. Tipos de Relajación. ....	69
3.5.4. Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (RMP). ....	69
<b>IV. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>73</b>
4.1. Sistema de Hipótesis .....	73
4.1.1. Hipótesis general. ....	73
4.1.2. Hipótesis Específicas .....	73
4.1.3. Hipótesis Estadísticas. ....	73
4.2. Tipo de Investigación. ....	74
4.3. Diseño de la Investigación .....	74
4.4. Sistema de variables. ....	75
4.4.1 Variable Independiente .....	75
4.4.2. Variable Dependiente. ....	76
4.4.3. Variables Extrañas .....	77
4.5. Participantes .....	78
4.5.1 Población. ....	78
4.5.2 Muestra. ....	78
4.6. Recursos .....	79
4.6.1. Humanos .....	79
4.6.2. Materiales .....	79

---

4.7. Instrumento de Evaluación.....	80
4.8. Procedimiento. ....	80
4.8.1. Etapa Preparatoria .....	80
4.8.2. Etapa experimental.....	84
4.8.3. Etapa de Procesamiento y tratamiento de los datos .....	86
4.9. Consideraciones éticas de la investigación.....	88
4.10. Tratamiento Estadístico de los datos. ....	90
<b>V. RESULTADOS.....</b>	<b>91</b>
5.1. Referente al diseño y validación del programa informativo sobre el estrés académico. ....	92
5.1.1. Validación de expertos.....	92
5.1.2. Validación de contenido.....	93
5.2. Referente a la evaluación del programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico. ....	94
5.2.1. Evaluación de los facilitadores.....	94
5.2.2. Evaluación del observador. ....	95
5.2.3. Evaluación de los participantes.....	96
6.3. Referente a los efectos de la aplicación del programa informativo de asesoramiento psicológico acerca del estrés académico sobre el nivel de información de un grupo de estudiantes universitarios .....	113
5.3. 1. Análisis cuantitativo de la Variable Dependiente .....	113
<b>VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>122</b>
<b>VII. CONCLUSIONES .....</b>	<b>127</b>
<b>VIII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>

---

**ÍNDICE DE TABLAS****Tabla 1**

*Apreciación de los expertos en cuanto al programa.....92*

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test.....114*

**Tabla 3**

*Prueba Wilcoxon en el pre-test y el pos-test para cada uno de los ítems.....116*

**Tabla 4**

*Prueba Wilcoxon para las puntuaciones totales obtenidas por el grupo en el pre-test y el pos-test .....117*

**Tabla 5**

*Frecuencia y porcentaje de respuestas en el pre-test para el ítem 10.....119*

**Tabla 6**

*Frecuencia y porcentaje de respuestas en el pos-test para el ítem 10.....120*

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

### *Figura 1.*

**Evaluación del programa por parte de los facilitadores.....92**

### *Figura 2.*

Evaluación General del Programa Informativo sobre estrés académico por parte del observador.....95

### *Figura 3.*

Evaluación de los participantes acerca del cumplimiento de los objetivos del programa.....97

### *Figura 4.*

Evaluación de los participantes acerca del contenido y estructura del programa.....98

### *Figura 5.*

Evaluación de los participantes acerca de las instalaciones.....99

### *Figura 6.*

Evaluación de los participantes acerca del desempeño de los facilitadores.....100

### *Figura 7.*

Evaluación General del programa informativo sobre estrés académico por parte de los participantes.....101

### *Figura 8.*

Puntuaciones totales obtenidas por los participantes en el pre-test y el pos-test.....118

### *Figura 9.*

Frecuencia de respuesta en el pre-test para el ítem 10.....119

### *Figura 10.*

Frecuencia de respuesta en el pos-test para el ítem 10.....121

---

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexo 1.

*Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre estrés académico*.....146

### Anexo 2

*Manual del facilitador del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre estrés académico*.....176

### Anexo 3

*Encuesta acerca del Nivel de Información sobre estrés académico*.....202

### Anexo 4

*Formato de Evaluación General del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre estrés académico*.....204

### Anexo 5

*Formato de Evaluación del Observador*.....207

### Anexo 6

*Formato de Evaluación de los Facilitadores*.....210

### Anexo 7

*Formato de Validación del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre estrés académico*.....212

### Anexo 8

*Formato de Validación de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre estrés académico, para expertos en programas y experto en estrés académico*.....214

### Anexo 9

*Formato de Validación de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre estrés académico, para experto en psicometría*.....220

### Anexo 10

*Carta de solicitud*.....228

Anexo 11

*Campaña de invitación al Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre  
estrés académico*.....229

Anexo 12

*Presentación audiovisual*.....230

Anexo 13

*Carta de Consentimiento*.....237

## I. INTRODUCCIÓN

El estrés es un tópico que se ha hecho parte de nuestra cotidianidad, diariamente nos vemos inundados por recomendaciones sobre la forma de prevenirlo, eliminarlo, manejarlo o cómo vivir con él, produciéndose un auge de teorías e investigaciones en esta área debido a la influencia negativa que puede ejercer sobre nuestro bienestar fisiológico, psicológico y social.

Ya en el siglo XIX, en el año 1867, Claude Bernard había sugerido que los cambios externos en el ambiente podían perturbar el organismo y que los seres vivos eran capaces de mantener la estabilidad de su medio ambiente interno aunque se modificaran las condiciones del medio externo (Slipak, 1991). No obstante, el concepto de estrés se remonta a la década de 1930, cuando Cannon (1932), propuso el término homeostasia (del griego *homoios*, similar y *statis*, posición) para designar los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos fisiológicos.

Más adelante, Selye (1960), definió el estrés como la suma de todos los efectos inespecíficos de factores que podían actuar sobre el organismo (actividad normal, agentes productores de enfermedades, drogas, etc.), y llamó a estos agentes alarmógenos, para referirse a su habilidad para producir estrés.

Por su parte, Lazarus y Folkman (1986), definieron el estrés como una relación particular entre el individuo y su entorno, que era evaluada como amenazante o desbordante de sus recursos y que ponía en peligro su bienestar. Estos autores sugirieron que el término estrés debía ser tratado como un concepto organizador para intentar comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana.

La teoría desarrollada por Selye y mencionada con anterioridad, fue pionera por estimular un campo de investigaciones centrado especialmente en la acción de los factores fisiológicos del estrés (Oblitas, 2009).

Por su parte, los psiquiatras Holmes y Rahe (1967), propusieron la teoría de los sucesos vitales, la cual se centra en el estrés como estímulo, y señala la existencia de una fuerte correlación entre la magnitud del cambio vital y la gravedad de la enfermedad experimentada, es decir que cuanto mayor es el cambio vital o crisis, mayor es la probabilidad de que aparezca una enfermedad.

En contraste con los enfoques que otorgan relevancia a las variables internas o a las externas del estrés, se encuentra el enfoque interactivo de éste, que tiene sus bases en la teoría de la evaluación cognitiva de Lazarus y Folkman. Según esta teoría, se origina en la evaluación cognitiva que hace la persona al intermediar las relaciones particulares entre los componentes internos y los externos (Oblitas, 2009).

Como puede verse, la temática del estrés ha sido abordada desde múltiples disciplinas de donde surgieron orientaciones teóricas diferentes que propusieron otras concepciones y definiciones; así, los enfoques fisiológicos y bioquímicos acentuaron la importancia de los procesos internos del sujeto; las orientaciones psicológicas y sociales hicieron énfasis en el estímulo y la situación generadora del estrés, poniendo foco en el agente externo y, finalmente, otras tendencias que se dirigieron a superar esa dicotomía interno - externo, y acentuaron la interrelación y los procesos transaccionales (Oblitas, 2009).

Los intentos del organismo al enfrentarse al estrés, pueden provocar el surgimiento de manifestaciones psicofisiológicas negativas, perturbándolo en su totalidad, es decir a nivel de “pensamientos, sensaciones, comportamientos y fisiología” (Meichenbaum, 1988, p. 52).

Las afecciones fisiológicas que puede presentar una persona debido al estrés son numerosas: desajustes digestivos, problemas respiratorios, trastornos cardiovasculares, sexuales, dermatológicos, musculares, inmunológicos, entre otros; de igual manera “en situaciones límite, tanto crónicas como agudas, pueden aparecer trastornos psicológicos como: despersonalización, miedo a la muerte e incluso la locura” (Gerdes y Mallincrodt, 1994; c.p. Nicolaci y Vernet, 2005, p. 2).



En el caso de los estudiantes, éstos no pueden evitar vivir episodios estresantes, ya que muchas veces el manejo inadecuado de las exigencias académicas tal como la evaluación continua de su desempeño, se convierte en una situación generadora de angustia, sobre todo si no posee las herramientas para afrontar tales obstáculos (Reyes y Sufuentes, 2004).

La población estudiantil universitaria es un grupo vulnerable y propenso a períodos particularmente estresantes, como son las épocas de exámenes. Los estudiantes se enfrentan a numerosas demandas que les exigen una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole, lo que les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés por el estudio, una mala autocrítica e incluso llevarlo a la pérdida de control de las situaciones que está viviendo (Martín, 2007).

Por ello, es necesario conocer que existen formas de manejar y controlar las manifestaciones del organismo ante situaciones de estrés como por ejemplo la terapia cognitivo-conductual (Ramírez y González, 2012) y las técnicas de relajación (Aguilar y González, 1985; Morales, Muñoz y Pérez, 1992; Ortega, 2003).

Edmund Jacobson, es uno de los principales investigadores de las técnicas de relajación llegando a hacer sus propios planteamientos al respecto, demostrando que la relajación actúa a través del cuerpo, mediante la modificación de la actividad tónica muscular general o visceral, obteniéndose una disminución significativa del estrés (Jacobson, 1938; c.p. Orlandini, 1999).

Como ha sido señalado con anterioridad, y considerando lo expuesto por Meichenbaum (1983) el estrés - inclusive el estrés académico- puede afectar la salud de la persona, provocando desequilibrios tanto físicos como mentales en el individuo, por tal razón se considera de suma importancia para el profesional en Asesoramiento Psicológico indagar sobre esta área, con el objeto de impartir información a los estudiantes universitarios sobre el fenómeno del estrés académico, sus causas y efectos así como la existencia de técnicas que permiten un manejo efectivo del mismo.

En estos términos, se realizó un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico en estudiantes universitarios, con el cual se buscó brindar un conocimiento más amplio sobre éste a los participantes, apuntando con ello hacia la prevención del mismo, a través de la labor informativa. Por tanto, el principal propósito de esta investigación fue evaluar el efecto de dicho programa en un grupo de estudiantes universitarios.

La misma es presentada a continuación y consta de ocho capítulos, incluyendo éste. El segundo capítulo comprende el planteamiento y justificación del problema, donde se explica la relevancia del tema y se expone la problemática a tratar, haciendo énfasis en el impacto del estrés sobre la población que lo padece, en particular el estrés académico en los estudiantes universitarios, a través de diversas investigaciones realizadas en el área, resaltando además la necesidad de prevenirlo a través de la labor informativa.

Más adelante, se especifican los objetivos que persigue la investigación desglosados por objetivos específicos. Seguidamente en el tercer capítulo, en el marco teórico, se presentan los antecedentes del estrés, así como las diferentes conceptualizaciones del mismo; su fisiología, tipos, causas y efectos, haciendo especial énfasis en el estrés académico incluyendo sus antecedentes y perspectiva actual y definición además de mostrar investigaciones sobre el estrés. También se incluye una reseña teórica sobre el asesoramiento psicológico y los programas de asesoramiento psicológico y sus diversas relaciones con el estrés y el estrés académico, así como de algunas técnicas empleadas para el manejo del mismo, como lo son las técnicas cognitivo- conductuales y de relajación, en particular la terapia racional emotiva conductual de Ellis, la terapia cognitiva de Aaron Beck y la relajación muscular progresiva de Jacobson.

En el capítulo cuatro se describen el tipo y diseño de la investigación, siendo esta de un grupo único con medidas de pre-test y pos-test tomadas a partir de la *Encuesta acerca del nivel de información sobre el estrés académico* (ver anexo 3), las variables de esta investigación, los recursos, población y muestra, procedimientos, tratamiento

estadístico de los datos y demás puntos de relevancia referentes a la aplicación del programa.

A continuación, en el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de la variable independiente acompañados de una breve descripción de los mismos. De forma general, éstos muestran datos importantes, obtenidos a través de la utilización del paquete estadístico de SPSS 22.0.0 y de estadísticos descriptivos, en particular Media, Mediana y Desviación típica.

Para finalizar, en el sexto capítulo se plantean las conclusiones a las que se llegó en este estudio, y seguido de esto en el octavo capítulo, se expone un apartado de limitaciones y sugerencias que atañen a la investigación.

---

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estrés se produce en el puesto de trabajo, en el hogar, en la escuela, de hecho, en cualquier lugar donde las personas trabajen en equipo o tengan relaciones estrechas, como por ejemplo con los compañeros de trabajo, miembros de la familia, entre amantes, amigos, estudiantes y profesores.

Al producirse en casi cualquier lugar, ocasiona un notable impacto sobre la salud de la población, de hecho las enfermedades por estrés han superado a las infecciones como causa de muerte, sobre todo al final del siglo XX donde la mayoría de las defunciones son producto de enfermedades crónicas no transmisibles cuya aparición está ligada a su presencia (Orlandini, 1999).

El interés por el estrés ha surgido debido a las diversas consecuencias que éste produce en las personas, convirtiéndose en un tema de gran importancia en los últimos tiempos; siendo así que diversos enfoques como la medicina, la psiquiatría, la física, la sociología y la psicología se han preocupado por exponer teorías que lo expliquen y sobre todo cómo superarlo (Ortega, 2003).

El estrés trae consigo una larga trayectoria, su influencia en la vida del ser humano se ha convertido en un tópico de actualidad, impulsado por las nuevas concepciones teóricas y su reconocimiento como una enfermedad así como su asociación a múltiples alteraciones del funcionamiento normal del organismo (Bonet, 2003; c.p. Collazo, Rodríguez y Rodríguez, 2008).

Se estima que entre el 20 y el 30% de los estudiantes universitarios presentan problemas de estrés, debido a que las diversas actividades que deben realizar en el ámbito académico les exigen la confrontación y resolución de situaciones de evaluación (Bados, 1992; Gil, 1981; Granell y Feldman, 1987; Laney y Borkovec, 1954; Lang, Levin, Millar y Lozack, 1983; c.p. Nicolaci y Vernet, 2005).

Si bien hoy en día la atención sobre el estrés ha tenido un auge notable, el estrés académico o estrés del estudiante no recibe la suficiente atención en el ámbito investigativo (Monzón, 2007).

Como señala Chirinos (2008), el ambiente universitario es altamente demandante y requiere la utilización de todos los recursos personales disponibles para adaptarse de manera eficaz a los cambios por parte de quienes ingresan a este sistema, sumándole además el hecho de que al momento de su ingreso a la universidad, los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para enfrentar las diferentes demandas, trayendo como consecuencia que los estudiantes experimentan elevados niveles de estrés.

Esta relación nociva con el ambiente universitario, ha generado consecuencias negativas en esta población, como por ejemplo: déficit en las actividades recreativas y de ocio, déficit en las relaciones interpersonales, deterioro de la salud, entre otras (Chirinos, 2008).

Son diversas las investigaciones que han puesto de manifiesto que las experiencias académicas estresantes tienen repercusiones a nivel comportamental, psicológico, físico, fisiológico, y consecuentemente, en el rendimiento académico (Méndez y Fernández, s.f.).

A nivel comportamental se han identificado diferentes síntomas, como fumar en exceso, consumir cafeína, aumentar o reducir el consumo de alimentos, cambios de humor constantes, consumo de bebidas alcohólicas, desgano para realizar las labores escolares o absentismo (Méndez y Fernández, s.f.).

La inquietud, ansiedad, alteración emocional, dificultad para concentrarse, inseguridad, irritabilidad o valoración cambiante de la realidad destacan como síntomas psicológicos y a nivel físico se reportan trastornos del sueño, fatiga crónica, dolor de cabeza, cuello o parte baja de la espalda, tensión muscular, problemas digestivos o somnolencia; mientras que en el plano fisiológico se produce un decaimiento del sistema inmunitario lo que aumenta la probabilidad de padecer enfermedades (Méndez y Fernández, s.f.).

De acuerdo a lo señalado es posible darse cuenta que el estrés afecta diversas áreas de la vida de una persona, siendo la más comprometida el área de la salud, dado que las situaciones estresantes aumentan las respuestas fisiológicas del organismo, lo que se asocia a la aparición de síntomas que puede desembocar en diversos trastornos físicos, así como estados emocionales negativos tales como ansiedad y depresión (Peralta, Robles, Navarrete y Jiménez, 2009).

Es evidente que el estrés tiene enormes implicaciones en la sociedad, tanto en el nivel socioeconómico, en términos de ausentismo y pérdida de productividad; como de sufrimiento humano, reflejado el aumento de la frecuencia, intensidad y variedad del tipo de exigencias generadas por ésta que activan respuestas de estrés y pueden resultar dañinas para la salud (Peralta et al., 2009).

La presente investigación se enmarca en la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984; c.p. Ramírez y González, 2012) la cual plantea que existen tres elementos responsables del estrés en el individuo: el ambiente, la susceptibilidad interna o fisiológica de la persona y la valoración cognitiva (percepción) de los acontecimientos, entre los tres, la valoración cognitiva funge como el responsable mayoritario, puesto que de ésta depende la interacción de los otros dos elementos.

Tener información acerca de qué es el estrés, sus causas y consecuencias no es suficiente, también es necesario dar a conocer que existen técnicas y herramientas para combatirlo. La terapia cognitivo conductual es el enfoque terapéutico más congruente para el manejo del estrés, ya que esta teoría destaca que las irracionalidades y desadaptaciones de los pensamientos humanos son los principales impulsores de las falsas interpretaciones del entorno y por tanto, son causa de estrés (Méndez, Moreno y Olivares, 1998).

Richardson y Rothstein (2008), concluyen que los programas cognitivo-conductuales producen consistentemente mayores efectos que otro tipo de intervenciones y constituyen una buena alternativa para el manejo del estrés, puesto que la intervención se lleva a cabo principalmente en dos niveles: cognitivo (qué piensa la

persona de la situación estresante, cómo la interpreta, sus experiencias anteriores) y conductual (comportamiento en la situación estresante), de tal forma que cambiando los pensamientos, interpretaciones y conductas puede cambiarse la forma en que percibimos dichos eventos manejándolos de forma más adecuada.

Igualmente, las técnicas de relajación son una herramienta eficiente empelada para afrontar situaciones estresantes, una vez que el sujeto ha aprendido a emplearla para relajarse otorgando tranquilidad a la psique (Orlandini, 1999).

La relajación, que al principio fue utilizada en el campo puramente psiquiátrico se ha extendido hacia otras áreas, empleándose para mejorar la eficiencia, la actividad laboral, las relaciones humanas, entre otros, debido a que contrarresta la actividad excesiva del sistema nervioso simpático disminuyendo, el consumo de oxígeno, ritmo cardíaco, respiración y presión sanguínea, los cuales se incrementan perjudicialmente en las situaciones de estrés (Aguilar y González, 1985).

Recapitulando el planteamiento inicial sobre el estrés respecto a los efectos negativos que puede tener sobre la salud al afectar el equilibrio físico y psicológico del individuo, puede decirse que constituye un factor de preocupación a nivel social, ya que aqueja a numerosas y diversas poblaciones, y en el caso de la población estudiantil, ésta no escapa de ello (Ortega, 2003).

Puesto que el ambiente universitario es altamente demandante, trae como consecuencia que los estudiantes experimenten niveles elevados de estrés, al no contar con los recursos académicos y subjetivos necesarios para hacer frente a las diferentes demandas al momento de ingresar a la Universidad (Pineda y Varela, 2004).

Considerando que a medida que el estudiante avanza en su itinerario académico se enfrenta a un mayor número de tareas y demandas, es necesario destacar la necesidad de la promoción de salud (Namalyongo y Nieves, 2011).

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación, está referida al diseño, aplicación y evaluación de los efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento

Psicológico sobre el estrés académico en estudiantes universitarios, enmarcado en la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986), con el objetivo de que dicha población contara con un conocimiento más completo sobre el estrés y conocieran la existencia de técnicas que permiten el manejo adecuado del mismo.

En este sentido se plantea la siguiente interrogante: ¿es posible aumentar el nivel de información de los estudiantes universitarios sobre el estrés académico mediante la aplicación de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico?

### **2.1. Objetivo General:**

Conocer los efectos de un programa informativo de asesoramiento psicológico en los niveles de información sobre el estrés académico en un grupo de estudiantes de la Universidad Central de Venezuela.

### **2.2. Objetivos Específicos:**

- 2.2.1.** Diseñar un programa informativo de asesoramiento psicológico, dirigido a estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, acerca del estrés académico.
- 2.2.2.** Aplicar el programa previamente diseñado a un grupo de estudiantes de la Universidad Central de Venezuela.
- 2.2.3.** Evaluar el nivel de información sobre estrés académico en estudiantes universitarios antes y después de la aplicación del programa informativo de asesoramiento psicológico.



### III. MARCO TEÓRICO

En este capítulo será expuesto el estrés como fenómeno y el asesoramiento psicológico, así como la posible relación entre ambas variables, abordando el estrés académico en estudiantes universitarios desde la perspectiva del Asesoramiento Psicológico. De igual forma se darán a conocer algunas técnicas para el manejo del estrés, como lo son las cognitivo conductuales y de relajación.

#### 3.1. EL ESTRÉS

El presente apartado incluirá una revisión de los antecedentes del estrés, así como las diversas definiciones de dicho término y los diferentes tipos existentes. También se explicarán los modelos teóricos del estrés, las causas y efectos del mismo, haciendo especial alusión al estrés académico.

##### 3.1.1 Antecedentes.

El estrés ha sido ampliamente abordado por diversas disciplinas como la Biología, la Sociología, la Medicina, la Fisiología y la Psicología, entre otras, llegando a formar parte de nuestro lenguaje cotidiano debido a la influencia que ejerce sobre nuestro bienestar psicológico, fisiológico y social (Lazarus y Folkman, 1986).

El término estrés se deriva del vocablo griego *Stringere*, que significa tensión; antes de ser usado de forma sistemática y científica, fue empleado en el siglo XIV para hacer referencia a estados de dureza, tensión, adversidad o aflicción (Lumsden, 1981; c.p. Lazarus y Folkman, 1986).

A finales del siglo XVII Hooke, utilizó el término en el campo de la ingeniería, definiendo la palabra *carga* como una fuerza externa; la palabra *estrés* como la fuerza generada en el interior del cuerpo como consecuencia de la acción de la fuerza externa que tiende a distorsionarlo, y *tensión* como la deformación o distorsión sufrida por el objeto (Hinkle, 1973; c.p. Lazarus y Folkman, 1986).

Por otro lado, Slipak (1991) señala que ya para culminar el siglo XVIII, Claude Bernard sugirió que los cambios externos en el ambiente podían perturbar el organismo,

y que una de las principales características de los seres vivos residía en su poder de mantener la estabilidad de su medio ambiente interno aun cuando se modificaran las condiciones del medio externo. Este autor, considera que la afirmación de Bernard es uno de los primeros reconocimientos de las consecuencias provocadas por la ruptura del equilibrio en el organismo, es decir, de someter a éste al estrés.

Más tarde, en el año 1932, Walter Cannon utilizó el término por casualidad al proponer el concepto de homeostasia (del griego *homoios*, similar y *statis*, posición) para designar los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos fisiológicos.

Cannon (1932) dio especial atención a la estimulación del Sistema Nervioso y a la acción de las glándulas médulo-suprarrenales. Estas glándulas se activan cuando el cuerpo recibe algún tipo de agresión y generan una descarga de adrenalina que produce modificaciones cardiovasculares preparando al cuerpo para la defensa.

El término estrés recibió por primera vez una concepción técnica cuando Selye (1936) comprobó, a través de experimentos con ratas de laboratorio, la elevación de las hormonas suprarrenales (ACTH, adrenalina y noradrenalina), la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas, llamando a dicha tríada “estrés biológico” y luego simplemente “estrés”.

Selye (1936), no consideraba el estrés como una demanda al ambiente, sino como un grupo universal de reacciones fisiológicas y de procesos originados en respuesta a esa demanda; esa respuesta fue llamada por él como Síndrome General de Adaptación.

Luego en 1939, Cannon adopta el término estrés, refiriéndose a los niveles críticos de éste, los cuales definió como aquellos que podrían provocar un debilitamiento de los mecanismos homeostáticos ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de la glucemia, entre otros (Lazarus y Folkman, 1986).

Por su parte, en el campo de la Medicina, Harold Worff, escribía sobre estrés y enfermedad. Expresó que había utilizado el término estrés en biología para referirse al

estado que se produce en un ser viviente como resultado de la interacción del organismo con estímulos o circunstancias nocivas. Se refirió a un estado dinámico del organismo (Wolff, 1953; c.p. Lazarus y Folkman, 1986).

En 1974, Selye realizó una nueva revisión del concepto de estrés, reiterando la vieja definición de la “respuesta específica del cuerpo a cualquier tipo de demanda” (Oblitas, 2009). Un año más tarde, en 1975, Lazarus completa la definición del concepto para señalar específicamente un tipo de respuesta humana, y más adelante especifica que cualquier estresor (agente nocivo sobre el organismo) puede producir más o menos la misma defensa fisiológica orquestada (reacción ante el estrés) (Lazarus, 1993; c.p. Pineda y Varela, 2004).

En el campo de la sociología y la psicología también se desarrollaban otros enfoques relacionados con el concepto de estrés. Marx, Weber y Durkheim escribieron sobre alienación. Durkheim (1983; c.p. Lazarus y Folkman, 1986), definió la alienación como una condición de anomia que aparecía cuando el individuo experimentaba la falta o la pérdida de normas adecuadas que guiaran sus esfuerzos para alcanzar las metas que la sociedad establecía.

Aun cuando sociólogos más contemporáneos prefieren el uso del término *strain* para describir estas formas de distorsión o desorganización, de acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), este concepto enunciado por Durkheim, y que hacía referencia a la desorganización por falta de normas, podría ubicarse bajo la rúbrica general del estrés.

El estrés y la tensión fueron términos que sobrevivieron. La tensión sigue usándose por los fisiólogos para referirse al cambio o deformación orgánica producida por el estrés. En cuanto a este último, ahora se habla de un estímulo de estrés o estresor, como el input externo, y de una respuesta de estrés o reacción, como output (Lazarus y Folkman, 1986).

### 3.1.2. Definiciones.

Como puede observarse, a partir de las diversas disciplinas que han abordado el estrés surgieron orientaciones teóricas diferentes que proponen otras definiciones y concepciones del término (Oblitas, 2009).

Así, desde la biología y la fisiología se hace énfasis en la relevancia de la respuesta orgánica, enfocándose en los procesos internos del sujeto; mientras que desde la psicología y la sociología se hace hincapié en el estímulo y la situación generadora de estrés, enfocándose en el agente externo y otras orientaciones acentúan la interrelación y los procesos transaccionales (Oblitas, 2009).

A continuación, se presentarán cada una de estas orientaciones con sus respectivas definiciones de estrés.

#### 3.1.2.1 Estrés como Respuesta:

Las definiciones que conciben al estrés como una respuesta tienen sus bases en la Medicina y la Fisiología, siendo el pionero de esta orientación teórica el médico Selye (1960) quien concibió el estrés como “la respuesta inespecífica del organismo ante la demanda de un agente nocivo (estresor o alarmador) que atenta contra el equilibrio homeostático del organismo” (p. 25).

Según Selye (1960), el estrés es una respuesta orgánica normal ante situaciones de peligro, que se caracteriza por una serie de acontecimientos del organismo, el cual ante este tipo de eventos se prepara para huir o combatir a través de la elevación de hormonas suprarrenales como la adrenalina, la cual se dispersa por el fluido sanguíneo y es captada por receptores especiales en distintas partes del organismo que evocan la respuesta.

De acuerdo con este autor, en dichas circunstancias, se produce aceleración del corazón, aumento de la irrigación, contracción de los órganos menos críticos, como los riñones e intestinos, para disminuir la pérdida de sangre en caso de heridas y dar así

prioridad al cerebro y los órganos más críticos para la acción (corazón, pulmones, músculos); los sentidos se agudizan y la mente está en estado de alerta (Selye, 1960).

Esta concepción del estrés fue muy aceptada y cobró relevancia histórica por haber abierto un área de investigaciones centrada en la acción de los factores fisiológicos del estrés, sin embargo en los inicios se cuestionó su alcance debido a que redujo el campo a los aspectos orgánicos sin reconocer la influencia importante de las variables cognitivas, conductuales, de personalidad y contextuales intervinientes (Oblitas, 2009).

#### 3.1.2.2 Estrés como Estímulo:

Las orientaciones que definen el estrés como estímulo se conocen con el nombre de Teoría de los sucesos vitales, debido a que hacen énfasis en los estímulos ambientales, es decir, localiza la causa del estrés fuera del individuo (Oblitas, 2009).

Para Holmes y Rahe (autores que defendían esta postura), los estresores eran definidos como aquellas condiciones en que no existe estimulación o que la misma era muy persistente y consideraron el estrés como aquello que produce una turbulencia o reacción de cambio en la persona (Lazarus y Folkman, 1986).

Este modelo defiende el supuesto de que el elemento o factor que determina el grado de estrés es su impacto disruptivo, es decir, el nivel de cambio que involucran las situaciones en sí mismas, sin tomar en cuenta el significado personal o la deseabilidad social de los mismos (Bernal, Bravo y García, 1988).

Sin embargo, recibe una crítica en cuanto al hecho de que asume que existen situaciones causantes de estrés para todas las personas sin tomar en cuenta las diferencias individuales y culturales (Bernal et al., 1988).

#### 3.1.2.3. Estrés como Relación:

En contraste con las perspectivas anteriores, que ponen énfasis en las variables internas o las externas del estrés, surgen las tendencias transaccionales que han hecho

énfasis en definir el estrés de forma interactiva y atribuyen al sujeto la acción determinante en el proceso, al explicar que el estrés tiene su origen en la evaluación cognitiva que hace la persona al intervenir entre los componentes internos y externos (Oblitas, 2009).

El principal expositor de este modelo es Richard Lazarus, quien junto a Susan Folkman en 1986 presentaron su primer trabajo sobre el estrés derivado de la psicología cognitiva. Estos autores, consideran el estrés como el resultado de una evaluación de daño- pérdida (ante la cual se evalúan los hechos consumados), de amenaza (ante la cual se anticipan los hechos) o de desafío (ante el cual se mueve entre la posibilidad de perder o ganar) (Lazarus y Folkman, 1986).

Lazarus y Folkman defienden la existencia de una relación entre los factores personales que influyen en la evaluación, tales como, motivaciones, compromisos, creencias, expectativas, etc., y los factores situacionales (definidos por Lazarus) que hacen probable una situación estresante, por ejemplo, la novedad, la inminencia, la predictibilidad, la duración, la incertidumbre, la ambigüedad y la cronología biográfica (Valdés, 1986; c.p. Oblitas, 2009).

Lazarus y Folkman proponen que ambas variables (personales y situacionales) son recursivas y no puede hacerse referencia a una sin recurrir a la otra. En este sentido, definen el estrés como:

El resultado de una relación entre el sujeto y su entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. La opinión de que una relación individuo-ambiente será estresante o no depende de la evaluación cognitiva del sujeto. p. 46

Lazarus y Folkman (1986), en su modelo de evaluación cognitiva proponen tres formas básicas de evaluación:

- *Evaluación primaria:* Es la que se centra en la situación y se produce en cualquier encuentro o transacción con algún tipo de demanda interna o externa. En esta primera fase se distinguen tres clases de evaluación:

1. Irrelevante: Se da cuando la relación con la situación no tiene implicaciones para el individuo, quien no está interesado por las posibles consecuencias, es decir, la relación no implica valor, necesidad o compromiso y, de ese modo, no se gana ni se pierde nada en la transacción. En este sentido, cuando tiene lugar este tipo de evaluación no se produce estrés.
2. Benigno-positiva: Este tipo de evaluación se da cuando se valoran como positivas las consecuencias de la relación ya sea que preserven o logren el bienestar o que den la impresión de ayudar a alcanzarlo. De dicha evaluación se generan emociones agradables como alegría, amor, felicidad, regocijo o tranquilidad.
3. Estresante: Entre estas evaluaciones cognitivas se encuentran las que denotan daño/pérdida, amenaza y desafío.
  - El *daño o pérdida*, tiene lugar cuando el individuo ha sufrido ya algún daño, por ejemplo, la pérdida de un ser querido, una lesión o enfermedad incapacitante, etc.
  - La *amenaza*, es aquella que se presenta cuando los daños o pérdidas aún no han ocurrido pero se prevén. En caso de que ya haya ocurrido se sigue considerando amenaza por las implicaciones negativas que toda pérdida lleva consigo, estando acompañada por emociones negativas tales como el miedo, ansiedad y mal humor. Esta evaluación se considera de importancia para la adaptación primaria ya que permite el afrontamiento anticipativo ya que en la medida en que el futuro puede predecirse, las personas pueden planear y tratar con anticipación las posibles dificultades que puedan presentarse.
  - El *desafío*, al igual que la amenaza, implica la movilización de estrategias de afrontamiento, solo que cuando tiene lugar el primero hay una valoración de las fuerzas necesarias para vencer en la confrontación. Este

tipo de evaluación se caracteriza por generar emociones placenteras como impaciencia, excitación y regocijo.

- *Evaluación secundaria:* Tiene lugar una vez que ocurre la primera y se refiere a la valoración de la eficacia que tendrán las medidas propias que adopte el individuo para enfrentar la situación.

Cuando se está ante una situación estresante es necesario actuar sobre la situación, en cuyo caso debe evaluarse lo que se hará. Las medidas, recursos de afrontamiento o habilidades de *coping* incluyen los recursos físicos (salud y energía), los recursos psicológicos (creencias positivas), las aptitudes (técnicas para la resolución del problema y habilidades sociales), los recursos ambientales de tipo social (apoyo social) y los recursos materiales (dinero, bienes y servicios).

La evaluación secundaria es un complejo proceso de evaluación de las estrategias de afrontamiento del cual se obtiene la seguridad de que la estrategia usada llevará a lograr lo que se espera y, además, la seguridad de que sea aplicada de forma efectiva. Esta evaluación también implica valorar las consecuencias de utilizar una estrategia determinada o un grupo de ellas respecto a otras demandas internas y/o externas que podrían ocurrir al mismo tiempo.

- *Reevaluación:* Se refiere a los procesos de retroalimentación que permiten realizar las correcciones necesarias al asimilar nuevas informaciones o cambios de la situación que determinará los respectivos cambios de conducta y que tiene lugar durante la interacción entre el individuo y las demandas.

La reevaluación es un cambio que se introduce en la evaluación inicial en base a la nueva información recibida del entorno (lo que puede aumentar o disminuir la tensión del individuo) y/o en base a la información que se desprende de las reacciones de éste.

Una vez expuestas las diversas concepciones de las cuales ha sido objeto el término estrés, se hace necesario acotar que para los fines que persigue la presente investigación se adoptará como concepción base la derivada de la teoría de la evaluación



cognitiva del estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1986) en la cual se toma el estrés como el resultado de la interacción entre el individuo y las demandas del entorno mediados por procesos cognitivos.

### **3.1.3. Fisiología del Estrés.**

A continuación, en base a las explicaciones realizadas por Bensabat (1984), se presentan los mecanismos fisiológicos y biológicos del estrés y el recorrido de la estimulación causante del estrés por el cuerpo, partiendo de la idea de que conociendo tales aspectos se puede comprender mejor las consecuencias biológicas, orgánicas y patológicas del estrés.

Para comprender la respuesta neurofisiológica del estrés, es necesario visualizar dos sistemas de defensa que operan dentro del organismo: el sistema nervioso y el sistema endocrino u hormonal, que desempeñan un papel importante en la adaptación y la resistencia a las agresiones. Estos sistemas contribuyen a mantener el equilibrio biológico y la estabilidad fisiológica del organismo, a través de diversos cambios provocados por los factores de estrés (Bensabat, 1984).

El sistema nervioso está constituido esencialmente por el sistema nervioso simpático y la médula-suprarrenal que producen hormonas denominadas catecolaminas, tales como, adrenalina y epinefrina. El sistema endocrino, está constituido por las glándulas córticosuprarrenales, que producen hormonas llamadas corticoides, principalmente la cortisona o cortisol (Bensabat, 1984).

Dichas hormonas liberadas por ambos sistemas (llamadas también “hormonas de adaptación”), se adhieren a la sangre, actuando sobre diferentes órganos y tejidos y provocando así las modificaciones necesarias para asegurar la defensa contra la agresión provocada por el agente estresor (Bensabat, 1984).

Cuando un estímulo actúa sobre el organismo se produce un mensaje de estrés que va de la región agredida (piel, músculos, órganos sensoriales, digestivos) al cerebro.

Vale aclarar que en el estrés emocional la región agredida es el cerebro (Bensabat, 1984).

A nivel del cerebro está presente un eje llamado hipotálamo-hipofisiario representado por las glándulas del hipotálamo y la hipófisis. El primero, envía la información recibida a la segunda, y ésta segrega una hormona llamada corticotropina, la cual a través del torrente sanguíneo estimula la glándula córticosuprarenal que segregará los corticoides, que son los encargados de producir la reacción de estrés (Bensabat, 1984).

Se distinguen dos tipos de respuestas al estrés:

- Una respuesta inmediata, que corresponde a la reacción de alarma y responde a una demanda urgente; es la respuesta que se produce por una secreción brusca de adrenalina, la cual provoca cambios cardiovasculares responsables de la aceleración del ritmo cardíaco, de la elevación de la presión arterial, de la circulación sanguínea por los músculos (Bensabat, 1984).

- Una respuesta tardía, lenta y continua, que es la respuesta córtico-suprarenal producida por una secreción de corticoides, los cuales tienen el poder de inhibir las reacciones inflamatorias producidas por los factores estresores y son responsables de la disminución de las defensas inmunitarias lo mismo que de la aparición de úlceras gástricas (Bensabat, 1984).

Otros cambios hormonales y químicos intervienen en el proceso del estrés y controlan y equilibran la estabilidad y funcionamiento del organismo. El conjunto de hormonas que intervienen constituyen un arsenal de medios de acción a través del cual el organismo se defiende (Bensabat, 1984).

Los efectos del estrés son dependientes, a través del sistema nervioso y endocrino, de los caracteres específicos del agente estresor en cuestión y sobre todo de los factores condicionantes del organismo que determinan el grado de vulnerabilidad, además la posibilidad de un condicionamiento selectivo, es lo que explica que cada individuo

reacción de forma diferente al estrés, en razón de las características heredadas o adquiridas (Bensabat, 1984).

### **3.1.4. Tipos de Estrés.**

#### *3.1.4.1. De acuerdo a los efectos o consecuencias sobre el individuo*

En general, la investigación científica ha adoptado la idea del estrés con una significación de consecuencias negativas para el individuo; no obstante, Selye reconoció los aspectos positivos de éste, basándose en los efectos o consecuencias sobre el individuo, por tanto es necesario hablar de un estrés positivo o Eustrés, asociado a resultados agradables, y un estrés negativo o Distrés asociado a resultados desagradables (Oblitas, 2009).

##### *3.1.4.1.1. El Eustrés.*

El *Eustrés* o estrés positivo se genera cuando las demandas del ambiente son percibidas como un factor motivante. El individuo realiza una gestión exitosa de las demandas de su entorno y así incrementa el vigor y la potencia de sus mecanismos de adaptación, ya que advierte y previene sobre alguna situación determinada enfrentándola adecuadamente (Dorantes y Matus, 2002).

“Es la dimensión del estrés satisfactorio, que ofrece a sus actores experiencias positivas, sensaciones y sentimientos placenteros (sensación de bienestar y adaptación) que fortalecen la propia autoestima y refuerzan las estrategias de afrontamiento” (Bunting y cols., 1986; c.p. Oblitas, 2009).

El “eustrés” es una respuesta de afrontamiento que permite al organismo adaptarse y sobrevivir, por lo tanto representa un beneficio para quien lo experimenta (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008).

Desde un enfoque fisiológico y “expresado en forma alternativa, sería la situación neuroendocrina que genera el mantenimiento de actividades en las que, sean cuales fueran las demandas, el grado de control del sujeto es alto” (Oblitas, 2009).

### 3.1.4.1.2 *El Distrés.*

El *Distrés* o estrés negativo se caracteriza por un contenido emocional de experiencias nocivas y el estado emocional resultante provoca un efecto deletéreo en el bienestar individual (Broom, 1996; Terlouw, Schouten y Ladewig, 1997; c.p. Molina et al., 2008).

Los acontecimientos son valorados como una pérdida (falta de algo) o una amenaza (daños o pérdidas que no han ocurrido pero pueden ocurrir de forma inminente) y se ven asociados a emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.), todo esto interpretado en relación con los propios recursos de la persona, los cuales se consideran desbordados, lo que necesariamente provoca un desequilibrio (Barraza, 2010).

Si bien es necesario conocer que no todo el estrés es negativo, el uso de eustrés y distrés, se ha reducido a una aparición fugaz en los capítulos iniciales de todas las obras referidas al tema; los propios estudiosos y teóricos del área han optado por considerar sólo el aspecto más “urgente” del mismo, el *distrés*, puesto que conlleva a importantes consecuencias negativas para el individuo que lo sufre. (Peiró, 1993; c.p. Gutiérrez, 1999), por tal razón se hablará del distrés, refiriéndose a éste como *estrés*.

#### 3.1.4.2. De acuerdo a su duración en el tiempo.

En función de su duración existen diferentes tipos de estrés, el estrés agudo, estrés agudo episódico y estrés crónico. Cada uno cuenta con sus propias características, síntomas, duración y enfoques de tratamiento (American Psychological Association, 2014).

##### 3.1.4.2.1. *Estrés agudo*

El estrés agudo es la forma de estrés más común y surge de las exigencias y presiones del pasado reciente y las exigencias y presiones anticipadas del futuro cercano (American Psychological Association, 2014).

Es emocionante y fascinante en pequeñas dosis, pero cuando es demasiado resulta agotador; afortunadamente, la mayoría de las personas reconocen los síntomas de estrés agudo, es una lista de lo que ha ido mal en sus vidas. Dado que es a corto plazo, no tiene tiempo suficiente para causar los daños importantes asociados con el estrés a largo plazo, puede presentarse en la vida de cualquiera, y es muy tratable y manejable (American Psychological Association, 2014).

#### 3.1.4.2.2. *Estrés agudo episódico*

Por otra parte, están aquellas personas que tienen estrés agudo con frecuencia, cuyas vidas son tan desordenadas que son ejemplos de caos y crisis; siempre están apuradas, pero siempre llegan tarde y si algo puede salir mal, les sale mal, además asumen muchas responsabilidades, tienen demasiadas cosas entre manos y no pueden organizar la cantidad de exigencias autoimpuestas, ni las presiones que reclaman su atención (American Psychological Association, 2014).

#### 3.1.4.2.3. *Estrés crónico*

Este es el estrés agotador que desgasta a las personas día tras día, año tras año; destruye al cuerpo, la mente y la vida haciendo estragos mediante el desgaste a largo plazo y surge cuando una persona nunca ve una salida a una situación deprimente (American Psychological Association, 2014).

Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante períodos aparentemente interminables, en donde sin esperanzas, la persona abandona la búsqueda de soluciones (American Psychological Association, 2014).

Algunos tipos de estrés crónico provienen de experiencias traumáticas de la niñez que se interiorizaron y se mantienen dolorosas y presentes constantemente. El peor aspecto es que las personas se acostumbran a él, se olvidan que está allí. Las personas se desgastan hasta llegar a una crisis nerviosa final y fatal, debido a que los recursos físicos y mentales se ven consumidos por el desgaste a largo plazo, de allí a que los síntomas de estrés crónico sean difíciles de tratar y requieran tratamiento médico y de conducta y manejo del estrés (American Psychological Association, 2014).

## 3.1.4.3. De acuerdo a los Estresores Psicosociales.

Orlandini (1999) realiza una clasificación de los tipos de estrés de acuerdo a los estresores psicosociales, es decir, los sucesos vitales o las contingencias ambientales negativas:

TIPO DE ESTRÉS	ORIGEN
Psicotraumas característicos de la infancia y la adolescencia.	Pueden ocurrir por actividades abusivas de los padres u otros familiares (permissividad, autoritarismo, sobreprotección, rechazo, maltrato físico, apego excesivo, abusos sexuales, tratamiento culpabilizante); carencia de estímulos (culturales, sociales, morales, sensoriales), conflictos por rivalidad y comparaciones entre hermanos; enfermedad o muerte de un miembro familiar, discordia o separación de los padres (p.59).
Estrés Ocupacional	Sucede por la presión de tiempo, sobrecarga en la cantidad y calidad de las tareas, ausencia de descanso y sobrehorarios. Por roles ambiguos o conflictivos, por inadecuación al cargo, lejanía del lugar de trabajo, inseguridad por el contrato de trabajo, por falta de reconocimiento, también por cambios en la organización, relaciones personales conflictivas dentro de la empresa (p.60).
Estrés Escolar y Académico	Generalmente ocurre por el inicio de la actividad escolar en el niño, abusos y actitudes dañinas de los maestros, abusos y conflictos con compañeros; por las evaluaciones y los exámenes, fracaso académico, sobrecarga curricular, etc. (p.61).
Estrés sexual	Por lo general ocurre cuando ha habido incesto, represión sexual; por culpas o ideas negativas con respecto a la masturbación, fantasías eróticas u otros temas sexuales, como miedo a la homosexualidad; ser víctima de violación, rechazo sexual, mitos sexuales nocivos; la disfunción sexual, miedo a las enfermedades venéreas y de transmisión sexual, etc. (p.61).

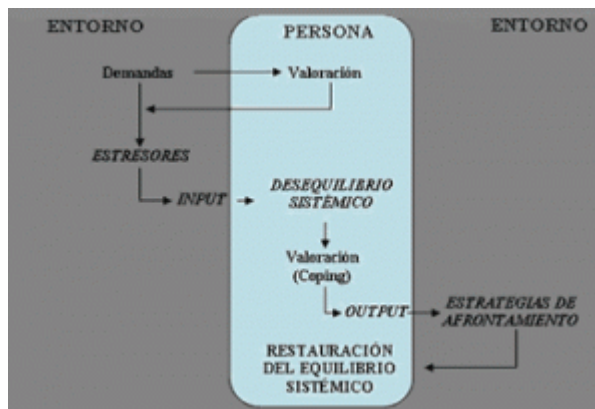
Conflictos Amorosos y Matrimoniales	Es causado por un fracaso amoroso, infidelidad, culpa por las relaciones extramatrimoniales, por convivencia obligada, omisión de gestos de ternura y comunicación; el abuso, maltrato o violencia de pareja, abandono separación, divorcio (p.61).
Estrés por Maternidad y Paternidad	Puede ser causado por rechazo a la maternidad o por oposición del padre a tener hijos; por una gestación indeseada; por aborto o esterilidad; preocupaciones por la normalidad del recién nacido; el parto, el nacimiento de niños prematuros. En algunas culturas el ser madre soltera es generador de estrés (p.61).
Estrés Familiar	Se relaciona con el tema de los hijos, el esfuerzo para criarlos y los desacuerdos de los padres sobre el mejor modo de hacerlo. Desapego, falta de amor y maltrato de los hijos hacia los padres; enfermedad o muerte de algún miembro de la familia; conflictos de lealtades, luchas de poder, conflicto de roles entre los miembros; exceso o carencia de reglas y trastornos de la comunicación (pp.61-62).
Estrés doméstico	Causado por las tensiones relacionadas con las labores del hogar, la atención a los miembros de la familia (especialmente niños y ancianos); también dificultades con el abastecimiento de agua, electricidad; la pérdida, enfermedad o muerte de una mascota.
Estrés del transporte	Por la insuficiencia en los servicios de transporte público y la necesidad de caminar largas distancias; problemas por fallas mecánicas, falta de combustible o mantenimiento del vehículo particular, choques, accidentes, congestión en el tráfico (p.62).
Estrés de la vivienda	Pérdida o carencia de vivienda; condición de agregado con otra familia; inadaptación y conflictos en el vecindario, deseos de mudarse de residencia (p. 62).
Estrés médico y problemas de	Producto de la iatrogenia en los procedimientos médicos, incluyendo diagnósticos por enfermedades crónicas o graves; ingresos a urgencias; procedimientos quirúrgicos; invalidez,

salud	malformaciones corporales; familiares gravemente enfermos; alarmas por epidemias, etc. (p. 62).
Crímenes y situaciones legales y policiales	Cuando se es objeto de lesiones por asalto o daño a la propiedad; pérdida de documentos personales; cuando se sufren accidentes; sanciones de tránsito; en casos de auditorías y registro de control impositivos, procedimientos policiales y juicios; situaciones de detención y encarcelamiento (p.62).
Estrés económico	Los salarios o las pensiones son insuficientes; fracasos comerciales; desproporción entre ingresos y gastos; gastos extraordinarios, deudas; pobreza y necesidad de asistencia social (p. 63).
Estrés social	Causado por las malas relaciones interpersonales, aislamiento social, hacinamiento, opresión, discriminación; conflictos étnicos, religiosos, políticos; por migraciones y exilios masivos; por carencia de derechos humanos y civiles; falta de participación y libertad en el poder; rumores inquietantes en la población generados por los medios de comunicación; degradación ecológica, etc. (p. 63).
Estrés militar	Ocurre durante el ingreso al servicio militar; entrenamiento y movilización del personal militar; maltrato y abuso por parte de oficiales a otros militares; la participación en combates y las heridas y pérdidas de compañeros durante la guerra (p. 63).
Cambios en los patrones de vida	Producto de cambios horarios y tiempos de sueño; por viajes prolongados con cambio de meridiano geográfico; modificación en los hábitos alimenticios y sexuales; ir del sedentarismo a la hiperactividad o viceversa, modificación de las actividades recreativas (p. 63).



### 3.1.5. Causas del Estrés.

Según Lahey (1999), para la mayoría de las personas son obvias las fuentes del estrés porque ocasionan una desorganización importante en la vida, pero hay otras que no son tan evidentes. Siguiendo los planteamientos de este autor, a continuación se presentan las causas del estrés por considerarse esto un aspecto importante para comprenderlo y afrontarlo:



Fuente: Barraza, 2006.

3.1.5.1. *Frustración*: Se produce como consecuencia de la incapacidad de satisfacer un impulso. Cuando las frustraciones son graves o cuando se prolongan en el tiempo pueden ser una causa de estrés muy importante.

3.1.5.2. *Conflicto*: Se llama así al estado en el que dos o más impulsos no pueden ser satisfechos porque interfieren entre sí. En el campo de la psicología, se emplean los términos *atracción* y *evitación* para hacer referencia al conflicto. En este sentido, se afirma que las personas son atraídas por las cosas que quieren y evitan las que no. En base a esto, se distinguen cuatro tipos de conflictos:

- *Conflictos de atracción-atracción*: El individuo debe escoger entre dos objetivos positivos de aproximadamente el mismo valor. El hecho de tener que elegir entre dos opciones que resultan igualmente atractivas y positivas es un motivo de estrés.

- *Conflictos de evitación- evitación*: Conflicto en el cual el individuo debe escoger entre dos resultados igualmente negativos.

- *Conflictos de atracción- evitación*: Se refiere al conflicto en el que conseguir un objetivo positivo lleva consigo resultados negativos. A medida que se aproxima la ocurrencia de los resultados positivos y negativos en el tiempo o en el espacio, la fuerza relativa de los impulsos de atracción y evitación se modifica. El resultado final de un conflicto de este tipo depende de muchos factores sobre todo de la fuerza relativa de los dos impulsos.

- *Conflictos de atracción- evitación múltiples*: En este tipo de conflicto se requiere que el individuo escoja entre alternativas, cada una de las cuales tiene a su vez consecuencias negativas y positivas.

3.1.5.3. *Presión*: El término presión se emplea para hacer referencia al estrés que resulta de la amenaza de acontecimientos negativos. La presión que surge como consecuencia de evitar los acontecimientos negativos puede causar a veces más estrés que los acontecimientos en sí.

3.1.5.4. *Acontecimientos vitales*: Se refiere a acontecimientos psicológicamente significativos que suceden en la vida de una persona, por ejemplo, un divorcio, un nacimiento o un cambio de empleo. Son acontecimientos que requieren una capacidad de adaptación y habilidad para afrontarlos tanto si son negativos como si son positivos. En este sentido, Lazarus (1982; c.p. Lahey, 1999) señala que no debe pasar desapercibido el estrés que generan los pequeños acontecimientos de la vida diaria, ya que hechos aparentemente insignificantes como una multa, llegar tarde, perder las llaves, entre otros, pueden afectar la mente y el cuerpo.

3.1.5.5. *Situaciones del entorno*: Cada día se evidencia más el hecho de que los aspectos del entorno pueden causar estrés. Es probable que las fuentes ambientales del estrés no tengan la misma fuerza de otros factores que provocan estrés, sin embargo parecen contribuir al nivel de estrés en su conjunto.

### 3.1.6. Efectos del Estrés.

Según Barlow (2000), cuando el cuerpo se estresa ocurren alteraciones inmediatas tanto a nivel fisiológico como mental y ambos a su vez originan una serie de efectos negativos.

Los cambios fisiológicos del organismo que refiere esta autora son:

1. Aumento de los niveles de adrenalina.
2. Aumento de la frecuencia cardíaca.
3. Aumento de la presión arterial.
4. La sangre se retira de la mano y de los pies (extremidades).
5. La respiración se hace más rápida y superficial.
6. Aumenta la tensión muscular.
7. Se agudizan los sentidos.
8. Disminuye el tono intestinal y estomacal.
9. Disminuye la función del sistema inmunológico.
10. Aumenta el metabolismo corporal.
11. Aumenta la velocidad de coagulación de la sangre.
12. Disminuye la circulación sanguínea en estómago y abdomen.
13. Aumenta la circulación sanguínea en los músculos.

Los cambios mentales referidos por Barlow (2000), como consecuencia de las situaciones estresantes que presenta el entorno, denotan que el cerebro se vuelve más eficiente en situaciones de estrés. Tales cambios son los siguientes:

1. Aumenta la actividad mental.
2. Mejora la capacidad de discernimiento a corto plazo.
3. Se toman decisiones con más rapidez.
4. Mejora la memoria.
5. La atención es más concentrada.

A nivel más elemental, cuando el organismo se encuentra ante situaciones de estrés elevado y durante largo tiempo, se producen unos *efectos negativos* como (Barlow, 2000):

1. *Empeoramiento de la salud*: Cuando las personas permanecen en estado de estrés durante extensos períodos de tiempo, además de la salud, se ven afectados los niveles de energía, en consecuencia, se cansa con mayor facilidad y el coste personal es inconmensurable.

2. *Disminución del rendimiento*: A pesar de que la mayoría de las personas parecen actuar y rendir mejor bajo presión suave, el estrés prolongado puede conducir a un deterioro del rendimiento. En consecuencia, se discierne mal, se cometen errores y no se percatan de ellos, disminuye la flexibilidad, se omite información importante y disminuye la concentración.

3. *Efecto de círculo vicioso*: Las situaciones estresantes tienden a ser auto-reforzantes. Una respuesta de estrés en una situación determinada, generalmente, lleva consigo que la persona responda de una forma estresante al acontecimiento siguiente. Mantenerse en un círculo vicioso de situaciones estresantes da por resultado problemas de sueño y fatiga, y por lo tanto irritabilidad.

4. *Enfrentar las cosas de manera disfuncional*: Ante exposiciones excesivas y prolongadas al estrés es probable que se utilicen respuestas emocionales en lugar de cambiar las conductas para manejar las situaciones a las que se enfrenta.

Después de lo anteriormente expuesto sobre el estrés puede observarse que este fenómeno ha sido ampliamente abordado por diferentes disciplinas como la biología, la medicina, la fisiología, la sociología y la psicología, entre otras, llegando a formar parte del lenguaje cotidiano debido a la influencia que ejerce sobre el bienestar psicológico, fisiológico y social (Lazarus y Folkman, 1986). A partir de esas disciplinas surgieron orientaciones teóricas que proponen desemejantes definiciones y concepciones del término, donde el estrés es visto como una respuesta, como un estímulo o bien como el

resultado de la interacción entre el individuo y las demandas del entorno mediados por procesos cognitivos.

Desde el punto de vista fisiológico el estrés puede generar diferentes respuestas; una inmediata que ocasiona cambios cardiovasculares responsables de la aceleración del ritmo cardíaco, la elevación de la presión arterial y la circulación sanguínea por los músculos y otra tardía, lenta y continua, que es la respuesta córticosuprarrenal producida por una secreción de corticoides, los cuales tienen el poder de inhibir las reacciones inflamatorias producidas por los factores estresores y son responsables de la disminución de las defensas inmunitarias (Bensabat, 1984).

Por otro lado también existen diversas clasificaciones del estrés (tipos de estrés) que han sido hechas tomando en consideración los efectos y consecuencias sobre el individuo, distinguiendo entre estrés positivo o Eustrés, asociado a resultados agradables, y un estrés negativo o Distrés asociado a resultados desagradables (Oblitas, 2009). También atendiendo a su duración en el tiempo, pudiendo ser agudo, agudo episódico o crónico (American Psychological Association, 2014). Por su parte Orlandini (1999) realiza una clasificación de los tipos de estrés de acuerdo a los estresores psicosociales, es decir, en base a los sucesos vitales o las contingencias ambientales negativas.

En cuanto a las causas del estrés, según Lahey (1999), pueden incluirse la frustración, los conflictos (dos o más impulsos no pueden ser satisfechos porque interfieren entre sí), la presión, y los acontecimientos vitales que son psicológicamente significativos que suceden en la vida de una persona, por ejemplo, un divorcio, un nacimiento o un cambio de empleo. Cuando el cuerpo se estresa ocurren alteraciones inmediatas tanto a nivel fisiológico como mental y ambos a su vez originan una serie de efectos negativos (Barlow, 2000).

Dentro de los tipos de estrés causados por estresores psicosociales, la presente investigación hará especial énfasis en el estrés académico, ya que uno de los sistemas

organizacionales donde el ser humano se encuentra inmerso por períodos de tiempo prolongados, es el constituido por las instituciones educativas (Barraza, s.f.).

### **3.1.7. Estrés Académico.**

En el desarrollo de la psicología de las organizaciones se han realizado muchos estudios de investigación sobre el estrés que existe en distintas profesiones o ámbitos de trabajo (Guralnick, 1963; Richard y Fell, 1975; Schwartz, 1975; Sanchez, Sanz, Apellaniz, Pascual, 1999; c.p. García, 2011), sin embargo, en el ámbito educativo, el interés investigador se centra más en el estudio del estrés del profesor y escasas investigaciones en el ámbito del alumnado (Reboloso, 1987; c.p. García, 2011). Por ello, se puede afirmar que se le ha prestado escasa atención al estrés académico, aunque de manera reciente, comienzan a aflorar los trabajos relativos a los alumnos (García, 2011).

Según Barraza (s.f.), el inicio de la escolarización y su posterior desarrollo, sin olvidar el tránsito de un nivel educativo a otro, suelen ser eventos estresantes para el ser humano que en ese momento juega el rol de alumno.

#### *3.1.7.1 Antecedentes y perspectiva actual del Estrés Académico:*

Los estudios del estrés en el ámbito educativo son numerosos, heterogéneos y se remontan a finales del siglo XX y principios del XXI como momento relevante en cuanto a sus aportes significativos (Barraza, 2003; Carmel y Bernstein, 1987; Hall, 2005; Naranjo, 2009; Robotham y Julian, 2006; c.p. Román, Ortíz y Hernández, 2008).

De acuerdo con Barraza (s.f.) un campo de estudio debe estar por la información generada en un nivel teórico y un nivel empírico. En el primero se ubicarían las teorías (generales y de alcance medio), los modelos (teóricos o conceptuales), las perspectivas teóricas (inter o multidisciplinarias) y los constructos teóricos (descriptivos o explicativos), mientras que en el segundo se ubicaría las investigaciones empíricas (insertas en teorías, modelos o perspectivas o las generalizaciones empíricas, identificadas como microteoría).

En el caso del estrés académico, estos dos niveles presentan las siguientes características (Barraza, s.f.):

- No existe una teoría sobre el Estrés Académico: no se encontró una teoría formulada de manera general o por lo menos de manera incipiente, de hecho, ni siquiera de manera enunciativa.

- Solamente existe un modelo, de carácter conceptual, sobre el estrés académico formulado por Barraza (2006), donde define como componentes estructurales del modelo a los estresores, la evaluación cognitiva, el afrontamiento y las manifestaciones percibidas a través de una interacción dinámica entre ellos y con el entorno y el estudiante como sujeto del estrés académico se erige como centro del fenómeno (Barraza, 2007; c.p. Román et al., 2008).

- La información generada empíricamente presenta problemas estructurales: la escasa información empírica existente se presenta dispersa, sin organización y sin continuidad; esta situación es ocasionada por la presencia de múltiples conceptualizaciones e instrumentos de medición (Barraza, 2007; c.p. Barraza, s.f.).

#### *Modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico:*

El modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico, se realizó a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002; c.p. Barraza, 2008), y se fundamentó, desde el punto de vista teórico, en la teoría general de sistemas (Bertalanfy, 1991; c.p. Barraza, 2008) y en el modelo transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1986) y se configura a partir de cuatro hipótesis básicas (Barraza, 2008):

1. Hipótesis de los componentes sistémicos- procesuales del estrés académico: centra su atención en la definición de sistema abierto, el cual lleva a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada y salida al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio.

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

Esta forma de definir el estrés académico permite reconocer tres componentes sistémico-procesuales: estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento.

2. Hipótesis del estrés académico como estado psicológico. La mayoría de los estresores del estrés académico son menores (los estresores mayores tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto, y su repercusión hacia la persona es siempre negativa), ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva que realiza la persona, por lo que una misma situación puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos.

Estresores Académicos	
Barraza, 2006	Hernández, Polo y Poza, 1996
1. Competitividad grupal	1. Realización de un examen
2. Sobrecargas de tareas	2. Exposición de trabajos en clase
3. Exceso de responsabilidad	3. Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
4. Interrupciones del trabajo	4. Subir al despacho del profesor en horas de tutorías
5. Ambiente físico desagradable	5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
6. Falta de incentivos	6. Masificación de las aulas
7. Tiempo limitado para hacer el trabajo	7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
8. Problemas o conflictos con los asesores	
9. Problemas o conflictos con los compañeros	



<p>10. Las evaluaciones</p> <p>11. Tipo de trabajo que se te pide</p>	<p>8. Competitividad entre compañeros</p> <p>9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)</p> <p>10. La tarea de estudio</p> <p>11. Trabajar en grupo</p>
---	---

*Fuente: (Barraza, 2008).*

3. Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico: La situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en los alumnos a través de indicadores: Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001; c.p. Barraza, 2008).

4. La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico. Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento o respuesta de la persona; esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante (Barraza, 2008).

#### *3.1.7.2. Definición de Estrés Académico:*

De acuerdo con Barraza (2008), el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico define este concepto de manera multidimensional, lo cual permite comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana. Este autor considera que el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores.

- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).

- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico (p. 6-7).

Esta definición se circunscribe al estrés que manifiestan los alumnos y que se origina en las demandas o exigencias de la institución educativa, aquel que manifiestan los alumnos de educación media superior y superior (Barraza, 2008).

En torno al estrés académico puede concluirse entonces que a pesar de no existir una teoría sobre el mismo, éste es explicado a través de un modelo de naturaleza conceptual donde la evaluación cognitiva, el afrontamiento y las manifestaciones percibidas a través de una interacción entre ellos y el entorno, y el estudiante como sujeto del estrés académico, se constituye como centro del fenómeno (Barraza, 2007; c.p. Román et al., 2008).

A continuación, se señalan investigaciones realizadas en torno al estrés, con la finalidad de proporcionar un sustento empírico que valide las afirmaciones teóricas que han tenido cabida en este capítulo.

### **3.1.8. Investigaciones sobre Estrés.**

Son numerosas las investigaciones que se han realizado en torno al estrés, lo que muestra el creciente interés sobre este tópico. En el campo laboral es donde se reportan mayores influencias del estrés. Puede citarse a De las Cuevas, González, De La Fuente, Alviani y Ruíz (1997), quienes consideraron que a pesar de la gran atención suscitada por el fenómeno burnout todavía persistían numerosas cuestiones por dilucidar en el mismo.

Una de ellas era la relación existente entre los factores individuales y el desarrollo de desgaste profesional, por lo que analizaron la presencia, distribución, y relación con la reactividad al estrés de las tres dimensiones reconocidas en el síndrome de desgaste

profesional (agotamiento emocional, despersonalización y ausencia de logros personales) en una muestra representativa de los distintos profesionales involucrados en el Sistema de Atención Primaria a la Salud.

Los resultados indicaron que la reactividad al estrés puede ser una variable moduladora de la psicopatología padecida, siendo así mismo indicativa de una predisposición que incrementa la susceptibilidad general para el desarrollo de burnout.

Del mismo modo, Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), abordaron el estrés laboral en una ciudad de México, al percatarse de que algunos estudios internacionales referían el aumento de las tensiones y presiones que generaban estrés en el trabajo docente.

Estos realizaron una investigación con el objetivo de identificar las principales fuentes de estrés en los profesores de Educación Básica de Guanajuato, encontrando que el 7,2% de los profesores estaban sometidos a una presión severa, 46.7% presión moderada y 34.2% presión ligera. Tras realizar este estudio, consideraron importante profundizar en las fuentes del estrés e implementar programas de intervención para mejorar la calidad de vida de los docentes.

En Venezuela, también se ha despertado el interés por estudiar el estrés laboral, tal como lo hicieron Ramírez, D'Aubeterre, y Álvarez en el año 2009, cuando estudiaron la percepción de estrés de una muestra de docentes de 1era. y 2da. Etapa de Educación Básica de escuelas oficiales del área metropolitana de Caracas, a través de una escala Tipo Likert, encontrando altos niveles de estrés sobre factores como el salario, los beneficios del IPASME, la inseguridad en el entorno de la escuela, la actuación de los gremios, la política de reconocimientos y ascensos, la politización de las relaciones laborales, el discurso presidencial sobre educación, el nuevo diseño curricular y la ideologización de la educación.

El ámbito académico también representa un blanco generador de factores estresantes, por lo cual muchos son los autores que se han interesado por estudiarlo, entre ellos Feldman, Goncalvez, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo (2008), que

evaluaron el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Caracas.

De acuerdo a los resultados, en las mujeres, la mayor intensidad del estrés se asoció al menor apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres se relacionó con un menor apoyo social por parte de personas cercanas, y un menor apoyo en general. Ambos presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor y el apoyo social de las personas cercanas fue moderado, por tanto, las condiciones favorables de salud mental estarían asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico.

Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Restrepo y Salazar (2010), también indagaron sobre el estrés en el ámbito académico, señalando que la salud mental de los estudiantes cuando ingresan a la universidad puede verse afectada por múltiples factores, entre los cuales se encuentran las situaciones académicas generadoras de estrés, las cuales constituyen un factor que puede estar relacionado con la presencia de depresión en los estudiantes universitarios.

Por dicha razón estudiaron la prevalencia de esta entidad y la posible relación que pueda tener con los estresores académicos en los estudiantes. Para ello, aplicaron un instrumento auto-administrado a todos los estudiantes matriculados en los programas de pregrado de la Universidad CES, y encontraron que la prevalencia para depresión es del 47,2 % y la relación de ésta con la severidad del estrés generado por los estresores académicos fue estadísticamente significativa. Concluyeron que los resultados establecen un diagnóstico de posibles factores que afectan la salud mental de la población estudiantil.

También se han realizado investigaciones para conocer los efectos del estrés sobre la salud, como por ejemplo la realizada por Vegas, VanBuskirk, Richardson, Parfitt, Helmreich, Rempel et al. en el año 2012 sobre los efectos del estrés psicológico y de las condiciones de alojamiento en el retraso en la cicatrización de heridas. Este trabajo exploró los efectos del estrés y de las condiciones de alojamiento, en el proceso de

cicatrización de heridas cutáneas, y su relación con los niveles de corticosterona circulante. Si bien el estudio fue realizado en ratones, los resultados mostraron la importancia de las condiciones de alojamiento, sugiriendo que las interacciones sociales positivas en hembras aceleran el proceso de cicatrización de las heridas y reducen los niveles de ansiedad y de corticosterona circulante. Tanto el nivel de ansiedad, como los niveles de corticosterona basal mostraron ser predictores válidos del nivel de cicatrización en diferentes momentos del proceso de curación de heridas cutáneas.

En ese mismo año Reutter realizó un estudio con el propósito de examinar el grado en que las experiencias espirituales diarias median la asociación entre el estrés y los síntomas de ansiedad / depresión percibida, así como en qué medida el compromiso religioso podía moderar esta relación. En dicho estudio participaron 343 personas de diferentes edades, estado civil, estrato social, nivel académico y de diferentes localizaciones geográficas. De acuerdo con los resultados de esta investigación, la espiritualidad actuó como mediador parcial entre el estrés percibido y el ajuste psicológico. Además, tanto la espiritualidad y la religiosidad actuaron como moderadores entre el estrés y los síntomas psicológicos. En general, este estudio confirma el papel tanto la religiosidad y la espiritualidad como recursos eficaces de afrontamiento.

De igual forma se han realizado investigaciones para cuestionar aspectos teóricos del estrés, Sandín por ejemplo, en el año 2003, realizó un estudio teórico donde presenta un análisis crítico sobre los conceptos actuales del estrés, haciendo énfasis en la relevancia de los factores sociales. Destacando tres formas principales de estresores sociales: sucesos vitales (cambios agudos que requieren reajustes drásticos durante un corto periodo de tiempo; por ejemplo, “estrés reciente”), estrés de rol (demandas persistentes que requieren reajustes durante periodos de tiempo prolongados; por ejemplo, “estrés crónico”), y contrariedades cotidianas (mini-eventos que requieren pequeños reajustes diarios; por ejemplo, los sucesos menores o “estrés diario”).

Una de las principales conclusiones de su análisis es que estos tres tipos de estresores pueden contribuir de forma independiente en la predicción de las

perturbaciones de la salud asociadas al estrés y suelen actuar de forma interrelacionada e influirse mutuamente (por ejemplo, los sucesos vitales pueden causar estresores crónicos, y viceversa).

Con el mismo interés de abordar aspectos teóricos del estrés, Barraza (2006), basado en la experiencia de varias de sus investigaciones sobre el estrés en estudiantes, propuso un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, basándose en la teoría general de sistemas y la teoría transaccional del estrés. Dicho modelo permite caracterizar el estrés académico como un estado psicológico de la persona y define para su estudio tres componentes sistémicos: los estresores, los indicadores de desequilibrio sistémico o situación estresante y las estrategias de afrontamiento.

Más recientemente, Kowalski (2014), realizó una investigación en estudiantes de secundaria, de una escuela pública con un ambiente riguroso y académicamente competitiva. La investigación reveló que las demandas académicas y las expectativas de los estudiantes por cumplir un plan de estudios riguroso, eran capaces de causar altos niveles de estrés en los adolescentes. Estos factores de estrés causados a los estudiantes los hacían sentirse ansiosos, deprimidos, enojados y emocionalmente desconectados, recurriendo incluso a tácticas poco éticas o poco saludables, como hacer trampa, tomar drogas ilegales, o sacrificar el sueño, con el fin de enfrentar la presión.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado, se observa que estas investigaciones han centrado el interés en identificar aquellos factores (internos y/o externos) que determinan la influencia o no del estrés en la vida de las personas en cada una de sus facetas (salud, calidad de vida, trabajo y estudios).

Para propósito de la presente investigación se enfoca el abordaje conceptual que se ha hecho del estrés siguiendo la línea del Asesoramiento Psicológico. A continuación, se exponen aspectos relacionados con el asesoramiento psicológico con la finalidad de enmarcar la presente investigación dentro de los fundamentos de dicho enfoque.

## 3.2. ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO

### 3.2.1. Conceptos

El Asesoramiento Psicológico es una vertiente de la Psicología Humanista, y desde su inicio hasta la actualidad ha sido objeto de diversas concepciones. Mahler (1971), lo define como un proceso interpersonal dinámico centrado en el comportamiento e interesado en los pensamientos y las emociones, cuyo fin es ayudar a los individuos a comprender su propia conducta y la conducta de los demás.

Por su parte, Shertzer y Stone (1972) definen el asesoramiento psicológico como una relación que busca ayudar a una persona a tomar conciencia de sí mismo y de los modos en que reacciona a las influencias que ejerce el entorno sobre su conducta y además tiene como objetivo establecer algún significado personal de esta conducta y desarrollar herramientas que orienten las conductas futuras. Es un proceso que implica una relación con características de calidez, tolerancia, comprensión y aceptación del terapeuta hacia el cliente.

De acuerdo con Obregón (1995), el asesoramiento psicológico puede definirse como una:

Rama de la psicología que procura el bienestar del ser humano como totalidad y como parte integrante de una sociedad, haciéndose énfasis en las labores preventiva y de desarrollo más que en las de tipo correctivo o remedial. Se desarrolla mediante un proceso de asistencia profesional donde la relación de ayuda es el instrumento básico y está enfocada principalmente en el asesorado, su conocimiento y comprensión de sí mismo (características y potencialidades fundamentalmente) y del mundo que los circunda.

Según Goodyear (1976), la intervención que vaya a realizarse desde esta perspectiva, está determinada por las necesidades de la población, por tanto el asesor asume diferentes roles a fin de satisfacerlas, como por ejemplo: el rol *preventivo*, de *intervención* y *remedial*. En el primero, el asesor se encarga de evitar el surgimiento de crisis y conductas disfuncionales a través de programas educativos; en el de *intervención*, se llevan a cabo planes de acción creados para situaciones críticas

específicas; y en el *remedial*, se ejecutan planes de acción creados para crisis mucho más profundas.

En este sentido, la presente investigación es de carácter preventivo ya que intenta proporcionar a la población a la cual va dirigida el programa, los conocimientos necesarios acerca del estrés académico, esperando que al contar con una mayor información sean capaces de prevenirlo.

### **3.2.2. Programas en Asesoramiento Psicológico.**

Dado que la presente investigación tenía como finalidad conocer los efectos de un programa de asesoramiento psicológico grupal informativo, es propicio señalar que un programa, según Guevara (2005), es un documento que muestra el resultado de la planificación para un lapso predeterminado y relativamente corto. En él se detallan los objetivos a alcanzar, las actividades necesarias para ello, los procedimientos mediante los cuales éstas se ejecutarán; los recursos humanos, financieros, materiales y técnicos a utilizar; el tiempo estimado por actividad y, finalmente, los criterios y métodos de evaluación que permitirán estimar el éxito de la programación.

El abordaje del estrés a través de programas, según Orlandini (1999), ha arrojado resultados positivos, los cuales han podido constatarse tras el seguimiento de varios programas aplicados para tratar esta problemática. De acuerdo con este autor, el estrés puede ser controlado mediante técnicas específicas o a través de programas diseñados según el tipo de demanda, los objetivos que persiguen (preventivo, formativo o asistencial) el nivel de aplicación (organizaciones, grupos o individuos), las estrategias de intervención (conductuales, cognitivas, emocionales, mixtas, etc.), las técnicas empleadas (desarrollo de habilidades sociales, inoculación del estrés, corrección de hábitos perjudiciales, etc.) u otras categorías determinadas (disponibilidad, participantes, grado de estrés, etc.).

En este sentido, tomando en cuenta las características y los objetivos de la investigación, se llevará a cabo un Programa de Asesoramiento Psicológico Grupal de tipo informativo, ya que se busca impartir conocimiento acerca de la variable a estudiar.



Por otra parte, para corroborar el cumplimiento del objetivo principal de dicho programa, es importante mencionar las formas que existen para evaluar un programa de asesoramiento psicológico.

En este sentido, Fernández-Ballesteros (1995) explica que para evaluar un programa se debe valorar su pertinencia, suficiencia, progreso, eficacia, efectividad y eficiencia, aspectos que son expuestos a continuación:

- **Pertinencia:** Se refiere a la evaluación de necesidades. Un programa se considera pertinente si responde a las necesidades de la muestra a la que se le aplica. Permite establecer prioridades y tomar decisiones sobre la aplicación de recursos y el establecimiento de objetivos.

- **Suficiencia:** Se refiere al análisis de objetivos, pre-evaluación y especificación del programa. Puesto que cuando se realiza este análisis el programa no ha sido implantado todavía, sólo permite establecer si teóricamente los medios puestos a contribución son adecuados para los objetivos que se persiguen.

- **Progreso:** Hace referencia a la implantación del programa: Es una evaluación de proceso, donde se averigua si los elementos que lo constituyen generan efectos o si se está desarrollando como se esperaba. Permite mejorar el programa sobre la marcha así como también establecer hasta qué punto los distintos elementos que constituyen el programa se brindan convenientemente.

- **Eficacia, efectividad y eficiencia:** Se refiere a la evaluación de resultados. Una vez implantado el programa, se considera al mismo como efectivo si ha alcanzado los objetivos y conseguido los efectos esperados, lo cual permitirá decidir si éste debe ser eliminado, modificado o si debe seguir siendo implantado.

Los aspectos expuestos en este apartado, se consideran relevantes en la presente investigación ya que son planteamientos que guiarán el diseño, aplicación y evaluación del programa que forma parte esencial del trabajo de investigación.

Por otra parte, para el desarrollo de este trabajo, será necesario establecer una relación entre el estrés académico y el asesoramiento psicológico, por lo que el siguiente apartado estará dedicado a ello.

### **3.2.3. Asesoramiento Psicológico y Estrés Académico**

Durante la etapa universitaria se presentan muchos problemas como consecuencia del estrés académico que experimenta la mayoría de los estudiantes y que tienen repercusiones a nivel individual y social, físico, emocional y conductual. Tal es el caso de la alta frecuencia con la que cada día más jóvenes que estudian una carrera universitaria manifiestan tener problemas de salud y emocionales a causa de los elevados niveles de estrés académico que viven a diario.

Esta problemática, es el reflejo de la influencia de factores como lo son la falta de información en lo que a estrés académico se refiere, las causas y efectos que éste puede tener en el individuo y las distintas técnicas que existen para manejarlo. Esta influencia, hace vulnerable al estudiante universitario de vivir constantemente en situaciones y conductas de riesgo, por no tener información veraz y adecuada acerca del estrés académico al cual se expone la mayor parte del tiempo.

Siendo el Asesoramiento Psicológico, una rama de la Psicología que pretende facilitar el bienestar y el desarrollo de personas y grupos que experimenten dificultades en cualquier etapa del ciclo vital, se puede abordar desde este campo la problemática señalada anteriormente y que es común a dicha etapa a través del Asesoramiento Psicológico Grupal.

El Asesoramiento Psicológico Grupal según Shertzer y Stone (1972), permite la prevención de dificultades en diversas áreas de la vida. A través de este tipo de asesoramiento se pueden abordar las preocupaciones en el área de estrés académico, facilitar la identificación de este problema en el propio individuo así como elaborar un aprendizaje de las técnicas existentes para manejarlo.

A su vez, los estudiantes universitarios presentan características particulares, como son la importancia que le dan a un grupo que sea propicio para el aprendizaje y donde puedan participar activamente. Por esta razón el trabajo en grupo constituye un espacio oportuno para abordar esta problemática en la mencionada población.

Además, el trabajo grupal según han planteado diferentes autores como Maisonneuve (1996) y Cirigliano y Villaverde (1987) tiene efectos positivos en sus miembros, ya que facilita el cambio de actitudes, creencias y el desarrollo de habilidades de los individuos. Si el miembro del grupo participa activamente en el proceso, estos cambios son más permanentes que cuando se trabaja de forma individual.

De igual forma, el grupo, según Maisonneuve (1996) influye tanto en los pensamientos y percepciones de los individuos como en la expresión de su vida emocional. El trabajo grupal puede facilitar la revisión de información y creencias erróneas en torno al estrés académico y al contrastarlos con información veraz, elaborar sus propias conclusiones e ideas en torno al estrés académico.

Entonces, el trabajo en grupo además de facilitar el aprendizaje de conocimientos e información, puede facilitar la actividad expresiva de emociones, sentimientos y vivencias personales. Este aprendizaje lo pueden transferir a otros contextos y situaciones en diferentes momentos.

El Asesoramiento puede abordar el trabajo grupal de diversas formas, entre ellas está, el asesoramiento de tipo formativo y el de tipo informativo; ambos tipos aunque diferentes no son excluyentes. Cabe destacar que se considera pertinente abordar la problemática del estrés académico utilizando el tipo de asesoramiento informativo.

Así lo señala Orlandini (1999) cuando expresa que una de las maneras de prevenir el estrés es a través de la educación, que puede ser realizada en una población sana así como también en personas que padezcan enfermedades provocadas por el estrés. Esta enseñanza puede llevarse a cabo en grupos de educación en estrés, en talleres sobre la materia, durante una entrevista paciente-asesor y mediante literatura didáctica y de autoayuda. Este planteamiento concuerda con lo expuesto anteriormente sobre los roles

en la intervención a través del Asesoramiento Psicológico, siendo uno de ellos el rol preventivo donde la labor del asesor es fundamentalmente educativa (Goodyear, 1976).

En la presente investigación, el asesoramiento grupal estará orientado hacia la labor preventiva, ya que buscará ofrecer información a los participantes del programa, de tal forma que el conocimiento adquirido sea de utilidad para el sujeto al momento de afrontar un evento estresante.

Con la finalidad de evidenciar empíricamente la relación existente entre el Asesoramiento Psicológico y el Estrés Académico, se realizó una búsqueda de investigaciones que apoyaran la relación de las dos variables que constituyen la presente investigación. Sin embargo, se encontró que existe un vacío importante de investigaciones que vinculen el estrés académico con el asesoramiento psicológico, de hecho, la información empírica existente sobre este tipo de estrés se presenta dispersa, sin organización y sin continuidad (Barraza, 2007; c.p. Barraza, s.f.).

La única investigación encontrada donde se aborda el estrés académico desde el asesoramiento psicológico es la realizada por Nicolaci y Vernet (2005) quienes diseñaron y aplicaron un programa de asesoramiento psicológico en un grupo contentivo de técnicas fisiológicas y cognitivas para el control del estrés académico, tales como, yoga (gimnasia psicofísica, relajación, respiración completa, pranayama, saludo de pax) y de comunicación (asertividad, feedback), para evaluar su efecto sobre 13 indicadores del estrés académico. Los resultados indicaron cambios estadísticamente significativos que apoyan la efectividad del tratamiento en 12 de los indicadores evaluados, y se mantuvieron los cambios en 8 de ellos un mes después de terminada la aplicación del programa de asesoramiento.

Impresiona que sólo se haya encontrado una investigación desde el asesoramiento psicológico, específicamente en la modalidad de programas en el área de estrés académico, teniendo el asesor psicológico tantos aportes que hacer en dicha problemática utilizando las herramientas adquiridas durante su formación.

Por estas razones, se considera importante el abordaje del estrés académico, con un programa de tipo informativo que, según Bany y Johnson (s.f.; c.p. Cirigliano y Villaverde, 1987) es una experiencia educativa, caracterizada por el hecho de dar información donde los contenidos son expuestos y discutidos oportunamente. Este tipo de orientación permite facilitar información veraz en estrés académico, aspecto que es imprescindible para un adecuado manejo del mismo.

Pero para que se logre el cumplimiento de los objetivos de un programa de esta modalidad, el papel del facilitador del grupo es el más importante y el que tiene mayor peso (Hansen, Warner y Smith (1981).

Cirigliano y Villaverde (1987) definen al facilitador como aquel que promueve el saber, enseña a aprender, crea la responsabilidad, enseña a tomar decisiones, escucha y hace hablar, utiliza técnicas de grupo, propone objetivos y planifica con todo el grupo, se preocupa por el proceso grupal, evalúa y trabaja con el grupo, además de estimularlo y orientarlo.

El facilitador de grupos actúa bajo los principios del Asesoramiento Psicológico, por lo cual facilita información veraz, exacta, adecuada a las características de edad y nivel educativo de las personas a quienes va dirigida y sin prejuicios. No da consejos, por el contrario facilita el proceso de aprendizaje, en el que cada individuo a partir de la información suministrada elabora sus propias conclusiones e ideas.

El facilitador de grupos escucha atentamente, procesa la información y responde, utilizando en cada caso la técnica apropiada, bien sea preguntas, aclaraciones, paráfrasis, reflejos, entre otras, que faciliten el darse cuenta, ampliar información, reforzar aspectos que observe que no queden claros, facilitar una mayor exploración sobre aspectos que considere necesarios. Todas estas intervenciones las realiza con un objetivo claro y orientando la dirección de la discusión.

Los sujetos que conformaron la muestra de la presente investigación son estudiantes universitarios entre 18 y 33 años de edad con niveles de información poco

competentes en cuanto al estrés académico. Por esta razón, se creó un espacio definido donde se les guió y orientó eficazmente, mediante actividades de alta dirección.

En este sentido, el Asesoramiento Psicológico, rama de la Psicología que procura el bienestar del ser humano como parte integrante de la sociedad (Obregón, 1995) puede facilitar en los estudiantes universitarios la adquisición de información oportuna en lo que respecta al estrés académico y las diversas técnicas que existen para manejarlo.

Por lo cual, el objetivo de la presente investigación fue conocer los efectos de un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico basado en el rol preventivo del asesoramiento grupal.

### **3.3. ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

Son numerosas las investigaciones en las que se han empleado muestras de estudiantes universitarios como sujetos de estudio, esto es debido a la diversidad de variables que pueden ser abordadas a través de este tipo de población. A seguir, se reseñan algunas de ellas.

#### **3.3.1. Investigaciones sobre Estudiantes Universitarios:**

La población universitaria es estudiada con frecuencia por la variedad de elementos que están presentes en la misma. Según Berrios, Bozo, Fuenmayor, Marín y Parra (2013) en un estudio publicado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia en el mismo año, son estudiantes de educación universitaria quienes hayan obtenido el título de bachiller y cumplan los requisitos de ingreso a las instituciones de educación universitaria establecidos por ellas y por los órganos del subsistema de educación universitaria dentro de sus áreas de competencia.

Guzmán y Saucedo (2007) afirman que los estudiantes universitarios son personas complejas, dinámicas y con voz propia, inscritos en un sistema institucional y disciplinario de educación superior. Tienen características distintas (clases sociales,

posibilidades económicas e intelectuales) y diferentes repertorios de experiencias previas tanto escolares como sociales (De Garay, 2001).

Se han realizado diversas investigaciones en torno a la población estudiantil universitaria en relación con diferentes variables como la ansiedad, el autoconcepto, actitudes, estrés, entre otras.

En 1989, Gaylord, Johnson y Travis emplearon 83 estudiantes universitarios negros, en un estudio para determinar la eficiencia de la meditación trascendental (MT), la relajación muscular progresiva (RMP) y las técnicas cognitivo-conductuales (TCC), para incrementar el factor global de salud mental y disminuir los niveles de ansiedad. Se realizaron mediciones previas de electroencefalograma (EEG) y el potencial de la piel (PP), otras medidas psicométricas de la salud mental y coeficiente intelectual. Luego fueron separados en tres grupos (uno por técnica), aproximadamente un año más tarde, fueron evaluados nuevamente, quienes realizaron la MT y la RMP aumentaron significativamente en un factor global de salud mental y disminuyeron la ansiedad.

También se observó una mayor reducción de la neurosis en el grupo que práctico la MT en comparación con los otros dos, por otro lado, ninguno de los grupos mostró cambios longitudinales en el EEG, tal vez debido a la falta de regularidad de la participación en los programas de tratamiento.

Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau en el año 2005, en España, quienes investigaron acerca de la preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad, la cual supone considerar todas las variables implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, señalaron la importancia de identificar los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran en el cumplimiento de sus tareas y la relación de éstos con el bienestar psicológico y desempeño académico.

Para ello realizaron una investigación con 872 de estudiantes de la Universidad Jaume I, procedentes de 18 titulaciones, pertenecientes a los tres centros de esta Universidad. Los resultados obtenidos a través de un cuestionario de autoinforme y

técnicas cualitativas (brainstorming y focus groups), mostraron una relación positiva entre obstáculos en el estudio, burnout y propensión al abandono.

En cuanto al desempeño académico encontraron la existencia de círculos de espirales positivas y negativas en las relaciones entre éxito/fracaso pasado, bienestar/malestar psicológico y éxito/fracaso futuro, respectivamente. Por último, propusieron medidas de intervención de cara a reducir obstáculos y optimizar los facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Seibern (2007) por su parte, realizó un estudio para explorar el papel del sueño en las relaciones entre el estrés y la salud y el estrés y rendimiento en los exámenes, empleando una muestra de 191 estudiantes de odontología de primer año de ambos sexos. El resultado reveló, que el tiempo total de sueño no era un mediador total o parcial de estas relaciones, no obstante, se observó que el tiempo total de sueño disminuyó desde el inicio hasta la semana de exámenes y el estrés percibido aumentó desde el inicio hasta la semana de exámenes.

Por otro lado, en Lima- Perú, un grupo de investigadores realizaron un trabajo acerca del nivel de ansiedad y depresión en 500 estudiantes de la Universidad Lima Metropolitana. Los resultados arrojaron que la depresión se manifiesta con mayor intensidad en mujeres que en varones y que la ansiedad es también mayor en éstas (Riveros, Hernández y Rivera, 2007).

En Venezuela también existe un elevado interés por realizar estudios en torno a la población universitaria. Leañez y Machado (2010), aplicaron y evaluaron un Programa de Asesoramiento Grupal, donde trabajaron siete dimensiones del Autoconcepto, para una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad Central de Venezuela, usando para ello la Escala de Autoconcepto; los resultados indicaron que el taller produjo un incremento en el nivel de autoconcepto en 3 de las 7 dimensiones evaluadas, incluyendo la dimensión de autoconcepto general, concluyendo que el uso de estrategias como las empleadas en el taller tuvo un efecto positivo en el aumento del autoconcepto.



Otro grupo de investigadoras, con la finalidad de informar sobre los mecanismos para enfrentar la depresión, también aplicaron y evaluaron un programa informativo sobre estrategias de afrontamiento ante la depresión a una muestra de 20 estudiantes de la Universidad Central de Venezuela. Los resultados determinaron que luego de la aplicación del taller, sólo el grupo experimental logró diferencias estadísticamente significativas en sus niveles de información, por lo cual concluyeron que el programa resultó eficiente al informar sobre las estrategias de afrontamiento ante la depresión (Gamba y Ortíz, 2010).

En el año 2010 López y Ortega, se interesaron por estudiar los niveles de resiliencia y espiritualidad en 350 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela. Para recolectar los datos utilizaron la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson y el Test de Espiritualidad de Bravo y Hernández. Los resultados obtenidos señalaron que los niveles de resiliencia de la muestra tendieron a ser altos, mientras que los niveles de espiritualidad fueron bajos.

Tras la reseña de las investigaciones, puede observarse, tal como se dijo con anterioridad, la diversidad de variables que pueden ser estudiadas empleando esta población. En lo que respecta al estrés académico, la misma recibe especial atención, lo cual será evidenciado por las investigaciones que se expondrán en el siguiente apartado.

### **3.3.2. Investigaciones realizadas sobre Estrés Académico en Estudiantes Universitarios.**

Hay poblaciones que se consideran propensas a estar afectadas por situaciones estresantes, bien sea por el medio en que se desenvuelven o por la etapa de vida en que se encuentran. Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, se suscitan situaciones de estrés ya que cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta tensión (Orlandini, 1999).

La entrada en la Universidad, con todos los cambios que esto supone, representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede

experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés (Fisher 1984, 1986; c.p. García, 2011).

Se han desarrollado estudios amplios en relación al estrés académico de los universitarios, a continuación, se hace referencia a un conglomerado de investigaciones que han sido realizadas para abordar dicho tipo de estrés en tal población:

Kiecolt-Glaser, Glaser, Strian, Stout, Tarr, Holliday y Speicher (1986; c.p. García, 2011) quienes realizaron trabajos en relación a los cambios en la salud en estudiantes de Medicina sometidos a estrés académico, informan de la supresión de células T y de la actividad de las células *natural killers* (NK) durante períodos de exámenes. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades.

Otro trabajo posterior (Glaser; Lafuse; Bonneu y Atkinson, 1993; c.p. García, 2011) confirma los cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos.

De alguna manera, con la llegada de la época de los exámenes, se observa en la población estudiantil un aumento excesivo del consumo de tabaco, de cafeína, y de algunas sustancias excitante o tranquilizante, hábitos que repercuten negativamente en la salud (Hernández, Polo y Poza, 1996).

Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón, y Monge (2001), estudiaron la relación entre los niveles de ansiedad y estrés académico en estudiantes de primer y sexto año de Medicina de Perú, a través de la administración del Inventario de Ansiedad Estado- Rasgo y el Inventario de Estrés Académico, encontrando mayores niveles de ansiedad en alumnos de primer año, siendo estos resultados significativos. Las principales situaciones generadoras de estrés fueron la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y la realización de exámenes.

Posteriormente, en el año 2004, Barraza estudió el estrés académico en 60 alumnos de postgrado en México. Los resultados demostraron que los alumnos de postgrado presentaban un nivel medianamente alto de estrés; atribuyendo dicho nivel a la sobrecarga de tareas y al tiempo limitado para hacer el trabajo. De igual manera pudieron observar que los síntomas que indicaron la presencia del estrés fueron los trastornos en el sueño y los problemas de concentración.

En el mismo año, Misra y Castillo (2004), en Estados Unidos evaluaron el estrés académico en 392 estudiantes entre norteamericanos y extranjeros de dos universidades distintas, aplicándoles el Cuestionario de información demográfica y la Escala de Estrés Académico. Encontraron que existen diferencias culturales en cuanto a la percepción y manejo del estrés, pues los estudiantes norteamericanos manifestaron mayor estrés que los extranjeros.

Más tarde, en el año 2006, Bedoya, Perea y Ormeño, evaluaron el estrés académico tomando en consideración tanto los niveles, como las situaciones generadoras y las manifestaciones del mismo en 118 alumnos del tercer y cuarto año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Los resultados revelaron que el 96,6% de los alumnos reconocieron la presencia de estrés académico, siendo los de tercer año quienes presentaron los niveles más altos. También se evidenció la influencia del género en referencia a esta variable, ya que las mujeres presentaron niveles más bajos de estrés en comparación con los varones.

En cuanto a las situaciones generadoras de estrés se encontraron: el tiempo para cumplir con las actividades, la sobrecarga de tareas, los trabajos de cursos y la responsabilidad por cumplir con las obligaciones académicas.

Por otro lado, las manifestaciones físicas, psicológicas y comportamentales se presentaron con mayor intensidad en los varones. No obstante, las psicológicas, tuvieron mayor presencia e intensidad en ambos sexos y años de estudios. Finalmente, se encontró que el nivel de estrés académico se relaciona positivamente con

todas las situaciones generadoras del mismo y las manifestaciones físicas y psicológicas de éste.

Caldera, Pulido y Martínez (2007), evaluaron los niveles de estrés y rendimiento académico en 115 estudiantes de Psicología del Centro Universitario de Los Altos en México, a quienes les aplicaron un Inventario de Estrés Académico (IEA). Los resultados obtenidos no mostraron relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes, pero sí manifestaron tendencias interesantes que obligan a profundizar sobre el tema.

Luego, Martín (2007), estudió el estrés académico en 40 estudiantes españoles de 4º semestre de Psicología, Ciencias Económicas, Filología Inglesa y Filología Hispánica. Encontró un aumento en el nivel de estrés de éstos durante el período de exámenes, observando además diferencias significativas en el nivel de estrés alcanzado por los estudiantes de Psicología respecto a los de Filología Hispánica. Asimismo, observó un aumento de los niveles de ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, así como alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos, y un peor nivel de autoconcepto académico durante el período de presencia del estresor.

Barraza (2008), estudió el estrés académico y sus variables moduladoras en una muestra de 152 alumnos de maestrías en Educación en México. Aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico. La Investigación arrojó que el 95% de estos alumnos presentaron estrés académico sólo algunas veces, pero con una intensidad medianamente alta. También encontró que las variables género, estado civil, maestría que cursan y sostenimiento institucional de la misma, ejercen un efecto modulador en el estrés académico.

Feldman et al. (2008), estudiaron las relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en 321 estudiantes universitarios venezolanos. Estos investigadores encontraron que las condiciones favorables de salud mental están asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico. Pudo evidenciarse que en las mujeres, la mayor intensidad del estrés se asoció al menor apoyo

social de los amigos, mientras que en los hombres se relacionó con un menor apoyo social por parte de personas cercanas, y un menor apoyo en general. Ambos presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor y el apoyo social de las personas cercanas fue moderado.

Un estudio realizado por Pardo (2008) en España, acerca del estrés en 138 estudiantes del primer y tercer curso de Diplomatura de Educación Social, usando la Escala de Estresores Universitarios (EEU) y la Escala de Salud Auto-informada, arrojó que los estresores de la EEU aparecen con alta frecuencia en la muestra. Sin embargo, el malestar que generan los estresores tiene un nivel medio.

Román et al. (2008), en Cuba, estudiaron el estrés académico en 205 estudiantes latinoamericanos del primer año de la carrera de Medicina, encontrando que el estrés académico es un fenómeno de elevada frecuencia en la muestra estudiada, con un predominio en el sexo femenino. De igual forma observaron que la presencia de manifestaciones fisiológicas, conductuales y cognitivo-afectivas, se asocian moderadamente a variables como los resultados académicos, la edad y el sexo del estudiante, siendo estas últimas manifestaciones las de mayor incidencia y niveles de expresión, lo cual es característico del proceso de estrés académico. Los principales estresores detectados corresponden a la organización (cronograma), el currículo y el proceso docente (evaluación del aprendizaje, modelo pedagógico, métodos y técnicas).

Posteriormente, Barraza en el año 2009, siendo el investigador más abocado al tema, estudió el estrés académico y el burnout estudiantil analizando su relación en 243 alumnos de licenciatura de la Universidad Pedagógica de Durango. Aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico y la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil, encontrando que el estrés académico influye sobre el burnout estudiantil.

Luego, a través del diseño y validación de un inventario de estrés académico en 604 estudiantes de pregrado de todas las Escuelas de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, se evidenció que los estudiantes de noveno semestre presentaban los puntajes más elevados de estrés académico de la muestra, y que además

los alumnos cursantes de las carreras de ciencias de la salud y educación presentaban los mayores niveles de estrés académico (Gutiérrez, Londoño y Mazo, 2009).

En Colombia en el año 2011, los investigadores Berrio y Mazo, realizaron una caracterización psicométrica de un inventario de estrés académico en 642 estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia, tomando en cuenta las variables de género, unidad académica y nivel de estudios de los participantes. En esta investigación no se evidenciaron diferencias significativas en el estrés académico según el género. Por otro lado, se encontró que los estudiantes con mayores niveles de estrés académico eran quienes cursaban las carreras de Ciencias Exactas, Enfermería e Ingeniería mientras que los de Bibliotecología y Educación Física presentaron los niveles más bajos. En cuanto a nivel de estudios se observó mayor estrés en los de noveno semestre.

Por su parte, Del Toro, Gorguet, Pérez y Ramos (2011), realizaron una investigación en estudiantes de medicina con bajo rendimiento académico, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Médicas No. 2 de Santiago de Cuba, para determinar las causas de ello. Los resultados arrojaron mayores niveles de estrés en los educandos de sexo femenino, destacándose como elementos estresores: la sobrecarga de tareas y deberes escolares, las evaluaciones docentes y el tiempo limitado para realizar el trabajo. Las reacciones evaluadas más intensas fueron las psicológicas, en tanto que la estrategia de afrontamiento más usada resultó ser la emoción. En la casuística, el patrón de conducta de tipo A prevaleció en los alumnos con altos niveles de estrés.

En el año 2012, Benet, Pellicer y Salvador, realizaron un estudio con el objetivo de analizar la respuesta psicológica e inmune frente a una situación de estrés académico. A trece estudiantes que iban a realizar la prueba de Selectividad se les pasó una batería de tests psicológicos, autoinformes, y se les tomó muestras de sangre para determinar variables inmunológicas, trece días antes del examen y el día previo al mismo. Los resultados mostraron un aumento significativo en ansiedad y disminuciones significativas en los recuentos de linfocitos totales.

Por su parte, Cho (2012), realizó un estudio comparativo entre 64 estudiantes practicantes de enfermería y 36 estudiantes de pregrado, de una universidad pública en el sur de California, para determinar si ambas poblaciones experimentaban diferentes factores desencadenantes del estrés y si las técnicas empleadas por éstos para manejarlo eran diferentes. Los resultados develaron que los factores desencadenantes de estrés experimentados eran similares. También se observó que los estudiantes practicantes no emplearon técnicas de manejo del estrés centrado en la emoción o centrada en el problema con más frecuencia que los estudiantes de pregrado, solo hubo una diferencia significativa entre los grupos en una sola de las ocho técnicas de manejo del estrés, que era aceptar la responsabilidad.

Chappel (2013) realizó un estudio longitudinal a lo largo de un año con estudiantes de secundaria (500 al inicio de la investigación, 425 en la segunda parte de la investigación) con el objeto de determinar cómo varios tipos de estrés (acumulación de eventos estresantes de la vida, los factores de estrés crónico en las relaciones sociales, el nivel de estrés percibido) estaban asociados con la salud mental (por ejemplo, la psicopatología y la satisfacción con la vida). Además, la investigación exploraba si las percepciones de apoyo social de diversas fuentes (es decir, padres, compañeros de clase, profesores) podía actuar como un factor protector en la relación entre el estrés y la salud mental.

Tras realizar los análisis encontró que los padres y el apoyo entre pares fueron críticos en la predicción de la salud mental (es decir, que ejerce efectos principales). Los resultados identificaron que el apoyo de los padres y maestros actuaban como amortiguadores en las relaciones entre algunas formas de estrés y la salud mental.

Los estudios expuestos anteriormente coinciden en sus hallazgos, destacando la sobrecarga de tareas, el tiempo limitado para hacer el trabajo y la realización de exámenes como casuísticos del estrés académico, concordando con lo señalado por Barraza (2006) y Hernández et al. (1996) en los resultados de sus investigaciones sobre esta variable. Por otro lado, las investigaciones en este ámbito han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias,

especialmente en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999), quedando establecido lo susceptible que resulta esta población al estrés académico, de allí la relevancia de usarla como sujeto de estudio en nuestra investigación.

### **3.4. TÉCNICAS COGNITIVO- CONDUCTUALES**

Si bien la presente investigación no pretende entrenar o formar a la población participante, en el dominio de técnicas para el manejo adecuado del estrés académico, debido a su labor preventiva, es importante informar sobre la existencia de métodos y/o técnicas que permitan el adecuado manejo del mismo.

La teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) explica como existen tres elementos responsables del estrés en una persona. Uno de ellos es el ambiente, el otro es la susceptibilidad interna o fisiológica del individuo, y por último la valoración cognitiva (percepción) de los acontecimientos. Los tres elementos se consideran como responsables, sin embargo la valoración cognitiva funge como el responsable mayoritario, puesto que de este depende la interacción de los otros dos elementos. Desde este punto de vista, la terapia cognitivo conductual es el enfoque terapéutico más congruente para el manejo del estrés (Ramírez y González, 2012).

Las técnicas cognitivo-conductuales constituyen una forma de entender cómo se piensa acerca de sí mismo, de otras personas y del entorno, y de qué manera lo que se hace afecta los pensamientos y sentimientos (Timms, 2007).

Estas técnicas buscan cambiar la forma de pensar (cognitivo) y de actuar (conductual); centrándose en los problemas del “aquí y ahora”, en lugar de focalizarse en las causas de su angustia o síntomas del pasado, intenta mejorar el estado anímico del individuo en el momento presente (Timms, 2007).

Incluye aquellas técnicas que se centran directa y primariamente (aunque no exclusivamente), en las cogniciones (verbales y/o en imágenes) de los clientes para modificar tanto éstas como las emociones y conductas manifiestas que se supone,



regulan. Entre estas técnicas tenemos: la reestructuración cognitiva, el entrenamiento autoinstruccional, la resolución de problemas y la detención del pensamiento (Bados y García, 2010).

Méndez et al. (1998), señalan que la teoría cognitivo conductual hace énfasis en como las irracionalidades y desadaptaciones de los pensamientos humanos son los principales impulsores de las falsas interpretaciones del medio. Albert Ellis consideraba algunas ideas irracionales como universales, éstas son base para el trabajo cognitivo conductual cuando se siguen los lineamientos de éste (Becoña, Vázquez y Oblitas, 2008).

Por su parte, Aaron Beck propone en su modelo cognitivo de la depresión, algunos errores del pensamiento en el procesamiento de la información, entre los que destacan: la inferencia arbitraria, la abstracción selectiva, la generalización excesiva, la maximización y minimización, la personalización, los pensamientos absolutistas y dicotómicos (Ramírez y González, 2012).

Ramírez y González. (2012) Sánchez, Rosa y Olivares (1999) y posteriormente Becoña et al. (2008), presentaron una división de las técnicas utilizadas en la terapia cognitivo conductual, propuesta originalmente por Mahoney y Arnoff, en la década de los 70's; esta división, incluía tres grandes grupos de técnicas:

1. Las que se concentran en fundar nuevas habilidades a la hora de enfrentarse y manejar las dificultades presentes (ej. las utilizadas por Kazadin, Meichenbaum y Cameron).
2. Las terapias que buscan apoyar al sujeto a percibir racional y objetivamente su realidad (ej. las utilizadas por Beck, Ellis, Meichenbaum).
3. Las centradas en cambiar la manera de afrontar realidades para las que el sujeto cree no tener posibilidad de solución (ej. las utilizadas por D'Zurilla y Goldfried, Mahoney, Spivack, Platt y Shure).

Hoy en día lo más frecuente es combinar las técnicas cognitivas y conductuales, no obstante la importancia de cada uno de ellas es variable según los casos (Bados y García, 2010).

### **3.4.1. Técnica de Reestructuración Cognitiva.**

La reestructuración cognitiva (RC) es una de las técnicas cognitivo-conductuales más sugerentes dentro del repertorio de procedimientos de que dispone el terapeuta cognitivo-conductual. Dentro de estas técnicas se incluyen: la terapia racional-emotivo-conductual de Ellis y la terapia cognitiva de Beck y siendo éstas las más usadas (Bados, 2008; Carrasco, 1995; Carrasco y Espinar, 2008; c.p. Bados y García, 2010).

*La Reestructuración Cognitiva* consiste en que el individuo, con la ayuda inicial del terapeuta, identifique y cuestione sus pensamientos desadaptativos, de modo que queden sustituidos por otros más apropiados y se reduzca o elimine así la perturbación emocional y/o conductual causada por los primeros (Bados y García, 2010).

Los pensamientos son considerados como hipótesis y, terapeuta y paciente trabajan juntos para recoger datos que determinen si dichas hipótesis son correctas o útiles. En lugar de decirle a las personas cuáles son los pensamientos alternativos válidos, el terapeuta formula una serie de preguntas y diseña experimentos conductuales para que los pacientes evalúen y sometan a prueba sus pensamientos negativos y lleguen a una conclusión sobre la validez o utilidad de los mismos (Clark, 1989; c.p. Bados y García, 2010).

### **3.4.2. Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis.**

En 1956 Albert Ellis inicia una nueva corriente con el nombre de "Rational Therapy" que luego fue reemplazado por el de "Rational-Emotive Therapy" (RET) o Terapia Racional-Emotiva (TRE) y finalmente, a partir de 1994, denominada "Rational Emotive Behavior Therapy" (REBT) en español, Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) (Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual, 2012).

Ésta es una psicoterapia orientada a la acción que enseña a las personas a identificar, enfrentar y reemplazar sus pensamientos y creencias contraproducentes con pensamientos saludables que promuevan el bienestar emocional y logro de objetivos (The Albert Ellis Institute, 2014). A continuación se exponen los elementos claves de la misma.

EL "A-B-C" de la Teoría (Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual, 2013):

Ellis considera que el núcleo de su teoría está representado por una frase sencilla: "Las personas no se alteran por los hechos, sino por lo que piensan acerca de los hechos". Ellis resumió su teoría en lo que denominó el "ABC" recordando que "entre A y C siempre está B".

"A"

(Por "Activating Event ") representa el acontecimiento activador, suceso o situación. Puede ser una situación o acontecimiento externo o un suceso interno (pensamiento, imagen, fantasía, conducta, sensación, emoción, etc.)

"B"

(Por "Belief System") representa en principio al sistema de creencias, pero puede considerarse que incluye todo el contenido del sistema cognitivo: pensamientos, recuerdos, imágenes, supuestos, inferencias, actitudes, atribuciones, normas, valores, esquemas, filosofía de vida, etc.

"C"

(Por "Consequence") representa la consecuencia o reacción ante "A". Las "C" pueden ser de tipo emotivo (emociones), cognitivo (pensamientos) o conductual (acciones).

Este concepto se grafica así: A ► B ► C

Actualmente, en este modelo las relaciones se consideran más complejas que en el esquema original del ABC, siendo todos los elementos relacionados e interactuantes. En un análisis más profundo, se explica que las relaciones no son ni exclusivas ni lineales ni unidireccionales como en el esquema anterior, pero que éste es el modelo básico y más didáctico para explicar el origen y el tratamiento de los trastornos.

Una visión más completa de estas relaciones puede encontrarse, por ejemplo, en la nueva edición de Reason and Emotion in Psychotherapy (Ellis, 1994; c.p. Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual, 2013) donde se reconoce una múltiple interacción e influencias entre las "C", las "B" y las "A", tomando las más actuales teorías sobre las emociones, la visión "constructivista" del conocimiento y otros temas.

Así, por ejemplo, "A" ("acontecimiento") se considera como lo percibido por la persona, y, en cierta manera, "creado" o "construido" mediante su selección, inferencias,

supuestos, sistemas de atribución, etc. siempre condicionado por sus metas "G" ("goals") y sus esquemas, elementos estos pertenecientes al sistema cognitivo ("B").

O sea: B ► A.

También se acepta que el tinte emotivo ("C") en parte modifica y determina los esquemas utilizados y consiguientes distorsiones cognitivas ("B") para la construcción de "A".

O sea: C ► B

También las emociones y conductas modifican directamente las situaciones.

O sea: C ► A

Además, existen estímulos ("A") que en un primer instante generan una respuesta condicionada ("C") que recién luego puede ser procesada por el sistema cognitivo.

O sea: A ► C

Las consecuencias ("C").

Con respecto a las consecuencias o reacciones (conductas y emociones), la REBT distingue entre las "apropiadas" ("funcionales" o "no perturbadas") y las "inapropiadas" ("disfuncionales", "perturbadas" o "auto-saboteadoras").

Las emociones (o conductas) disfuncionales se caracterizan por:

- Causar un sufrimiento innecesario o desproporcionado con respecto a la situación.
- Llevar a (o implicar) comportamientos "auto-saboteadores" (contrarios a los propios intereses u objetivos).
- Dificultar (o impedir) la realización de las conductas necesarias para lograr los objetivos propios.
- Están asociadas a demandas absolutistas y otras distorsiones cognitivas (concepto fundamental de esta teoría que se describe más adelante).

Las Cogniciones ("B").

Con respecto a "B", para una mejor comprensión de sus conceptos, Ellis y Dryden (1987; c.p. Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual, 2013) ejemplifican algunas cogniciones:

- Observaciones (no evaluativas) que se limitan a lo observado: "El hombre está caminando".
- Inferencias (no evaluativas) que incorporan hipótesis o supuestos que pueden ser acertados o erróneos: "El hombre que está caminando intenta llegar a la oficina, está apurado, etc."
- Evaluaciones preferenciales: "Me gusta dormir la siesta". "Deseo aprobar el examen".
- Evaluaciones demandantes o "deboperturbadoras" ("musturbatory"): "Necesito absolutamente ser valorado por mi tío". "Debo absolutamente rendir un examen perfecto".

De acuerdo al Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual (2013):

Las evaluaciones serán denominadas por Ellis: "creencias" y calificadas de "irracional" las demandantes y de "racionales" las preferenciales.

Las evaluaciones demandantes (llamadas por Ellis: creencias irracionales) se caracterizan por su rigidez y total intolerancia a la frustración.

Estas demandas pueden estar dirigidas hacia uno mismo, hacia los otros o hacia el mundo en general. (Por ejemplo: "Yo debo ser exitoso", "tú debes amarme" o "la vida debe ser fácil".

Las actitudes demandantes representadas por las citadas expresiones conducen a las emociones (o conductas) disfuncionales o "auto-saboteadoras", que caracterizan a los trastornos que los pacientes intentan eliminar.

En este momento resulta necesario señalar que la calificación de racional o irracional en el lenguaje de Ellis se centra en las consecuencias, acordes o contrarias a

los objetivos de las personas, excluyéndolo de la calificación de "racionalista" que algunos erróneamente le han querido atribuir (Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual, 2013).

Finalmente, simplificando su enfoque, Ellis observa que todas las demandas absolutistas pueden agruparse en tres clases:

- Demandas sobre uno mismo ("yo debo..." o "yo necesito...").
- Demandas sobre los otros ("él debe..." o "tú debes...").
- Demandas sobre el mundo ("el mundo debe..." o "la vida debe...").

La alternativa filosófica planteada por Ellis consiste en declinar la "filosofía demandante" y reemplazarla por una "filosofía preferencial" de metas y deseos motivadores.

### **3.4.3. Terapia Cognitiva de Aaron Beck.**

Aaron T. Beck inicia el desarrollo de la "Terapia Cognitiva" a principios de la década de los sesenta (1962) en la Universidad de Pensylvania, como una psicoterapia breve para la depresión, y orientada al presente (Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual, 2013).

La Terapia Cognitiva de Beck se basa en el supuesto teórico de que los efectos y la conducta del individuo están determinados por la manera que tiene de estructurar su mundo. La vida está regida por la manera en que entendemos a los demás y a nosotros mismos. No es la situación en sí misma, sino la percepción de ésta lo que influye en mayor medida en las emociones y los comportamientos que se suscitan (Psicología online y coaching, 2010).

Según la Teoría Cognitiva de Beck, existe una clara relación entre los pensamientos de la persona (lo que se dice a sí misma sobre las situaciones que vive, sobre los demás, sobre la vida, sobre sí misma y sobre los problemas que presenta), las emociones y los sentimientos que experimenta. De igual forma, esta reacción emocional

influirá en la reacción comportamental de la persona ante esa situación, ante la conducta de otro, o ante los síntomas que experimenta, según el caso (Centro de Psicología Aaron Beck, s.f.).

Cuando las emociones son muy negativas e intensas, el comportamiento se ve entorpecido o se vuelve desadaptativo, de modo que los problemas se mantienen o empeoran. Desde esta teoría, no son las situaciones en sí las que producen malestar directamente, sino las interpretaciones personales que se hacen de ellas. Esto implica que al no poder ser objetivos en una situación, se distorsiona la información de la que se dispone en un momento dado, sacando conclusiones negativas sin información suficiente, o incluso ignorando otra información disponible más realista y constructiva. Cuando esto ocurre, de acuerdo con Beck, se cometen errores en la interpretación o errores de razonamiento (Centro de Psicología Aaron Beck, s.f.).

Lo básico en esta terapia (no lo único) sería enseñar a la persona la relación situación - pensamientos automáticos ante la situación-sentimientos /emociones-comportamiento resultante, de forma tal que la persona practique la identificación de tales pensamientos, aprenda a ver sus posibles errores de interpretación y, siempre con la guía del psicólogo, aprenda a cuestionar sus pensamientos, de modo que llegue a ver las cosas de otra forma, más realista, más constructiva (Centro de Psicología Aaron Beck, s.f.).

El objetivo es enseñar a la persona a pensar de una forma diferente ante los problemas y síntomas que padece, y así poder reducir las emociones negativas y reaccionar ante los problemas de un modo que le lleve a su solución y no al abatimiento (Centro de Psicología Aaron Beck, s.f.).

Así como se ha hablado de las técnicas de reestructuración cognitiva, manteniendo el carácter preventivo del programa a través de la labor informativa, es necesario ampliar el conocimiento sobre las diferentes formas de manejar el estrés y a dar a conocer la eficacia del uso de técnicas de relajación, debido a que constituyen una herramienta eficiente para el manejo del mismo (Orlandini, 1999).

### 3.5. LAS TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

El entorno actual hace que los estímulos provenientes de éste, sean percibidos por el ser humano como amenazantes o aversivos, generando reacciones y conductas que terminan afectando el bienestar general del individuo. Esto ha hecho que la relajación, que en un principio fue utilizada en el campo puramente psiquiátrico se haya extendido hacia otras áreas, empleándose para mejorar la eficiencia, la actividad laboral, las relaciones humanas, entre otros, debido a que contrarresta la actividad excesiva del sistema nervioso simpático disminuyendo, el consumo de oxígeno, ritmo cardíaco, respiración y presión sanguínea, los cuales se incrementan perjudicialmente en las situaciones de estrés (Aguilar y González, 1985).

De acuerdo con Chóliz (s.f.), la relajación no sólo es una de las técnicas más utilizadas en intervención psicológica, sino que incluso forma parte del acervo cultural propio de la Historia de la Humanidad. Este autor afirma que el hombre siempre ha utilizado estrategias naturales para manejar el estrés con técnicas o procedimientos que le han permitido contrarrestar los efectos nocivos del mismo.

La investigación experimental ha permitido depurar y sistematizar una serie de métodos de relajación que son los más eficaces para la obtención de los beneficios que pueden conseguirse con estas técnicas; se trata de la *Relajación Muscular Progresiva* (RMP) de Jacobson y el *Entrenamiento Autógeno* (EA) de Schultz, pudiendo asegurarse que la mayor parte de técnicas de relajación estructuradas que se utilizan en la actualidad, tanto en la práctica profesional como en la investigación científica, se basan en estas dos técnicas desarrolladas a principios del siglo XX (Chóliz, s.f.).

Ambas técnicas se complementan, ya que se centran, respectivamente en dos de las principales funciones de la relajación: el descenso en el tono muscular, en lo que se refiere a la RMP y la sugestión y control mental del EA (Chóliz, s.f.).

Por lo expuesto anteriormente y debido a la eficacia de la relajación en el manejo del estrés mostrada en diferentes investigaciones, se consideró importante informar acerca de dichas técnicas, ya que el ambiente universitario es altamente demandante y



trae como consecuencia que los estudiantes experimenten niveles elevados de estrés (Pineda y Varela, 2004; Chirinos, 2008).

En este apartado se dará una introducción sobre las técnicas de relajación, tomando en cuenta los antecedentes de la misma. Posteriormente se explicarán algunas de ellas y sus implicaciones en el manejo del estrés.

### **3.5.1. Antecedentes.**

Según Benson (c.p. Orlandini, 1999), la naturaleza cuenta con dos mecanismos opuestos en relación al estrés; el primero es el alertamiento y la acción y la segunda es la respuesta de relajación y tranquilidad.

La historia de los métodos de relajación se inicia 3000 años antes de Cristo con los procedimientos creados por el yoga y el budismo zen (Orlandini, 1999), han sido enseñadas y transmitidas de generación en generación durante más de 50 siglos (Amutio, 1998). Sin embargo, la relajación se introdujo en el occidente, en los años 30, cuando se implementó el entrenamiento autógeno de Shultz y la técnica de relajación progresiva de Jacobson en 1938 (Amutio, 1998).

En 1961, Wolpe creó la técnica de desensibilización sistemática luego de descubrir los efectos contrarios e inhibitorios de la relajación muscular sobre la ansiedad (Morales et al., 1992).

Por su parte Amutio (1998) señala que uno de los objetivos en el manejo del estrés es el de aprender a tener periodos de relajación después de periodos de estrés; este ciclo se llama *Ciclo de actividad-descanso*. Igualmente destaca que cuando este balance queda afectado o se rompe por demasiado estrés, los resultados pueden ser perjudiciales, tanto física como emocionalmente, ya que éste afecta los estados emocionales, favoreciendo la formación y mantenimiento de sentimientos de miedo, ansiedad, rabia, tristeza y depresión.

Tomando en cuenta que el estrés y las enfermedades asociadas a él van en aumento, las técnicas para el manejo del estrés están recibiendo mayor aceptación como componentes de diferentes programas tanto médicos como psicológicos (formativos y informativos); en consecuencia el área del manejo del estrés está creciendo velozmente y aunque hay muchas técnicas en dicha área, una de las más usadas, son las de relajación (Amutio, 1998). Esto se debe a que la relajación conduce a la consecución de un estado de reducción de la activación general del organismo, lo que supone un beneficio, tanto a nivel subjetivo, puesto que resulta placentero, como en lo que respecta a la propia salud física y psicológica (Chóliz, s.f.).

### **3.5.2. Definiciones.**

Existen diversas definiciones de relajación pues son muchos los autores que se han dedicado a la elaboración conceptual de ésta (Morales et al., 1992).

Para Wolpe (1977), la relajación “es un estado fisiológico inhibitorio de la respuesta de ansiedad”; mientras que para Durand, Geissman y Pierr (1972), “es un procedimiento terapéutico que tiene la finalidad de reducir la ansiedad, tensión o actividad emocional y tiene la ventaja de actuar sobre tres canales de respuesta: conductual, fisiológico y subjetivo”.

Por su parte, Gutiérrez (1980; c.p. Morales et al., 1992), afirma que la relajación es “la disminución y/o inhibición temporal o duradera de distintas manifestaciones del estado de ansiedad, que obstaculizan la emisión de respuestas adecuadas a situaciones específicas con las que se enfrenta el sujeto”.

Según Monoret (1978, c.p. Morales et al., 1992), “el objeto de la relajación... es enseñar a la persona a reconocer las sensaciones particulares que entran en juego cuando los músculos del cuerpo se tensan”.

Para Edmund Jacobson, quien dedicó gran parte de su vida al estudio de la relajación como técnica terapéutica, definió su método de la siguiente forma:

“La relajación es un proceso que altera profundamente el tono muscular, eliminando cualquier contracción o sobretensión, ubicada en alguna parte del cuerpo” (1965, c.p. Morales et al., 1992).

Además añade que la relajación es una disminución progresiva y voluntaria de la contracción, tono o actividad de los músculos y del sistema nervioso motor correspondiente e implica la ausencia completa de toda contracción, movimiento o rigidez, “es el negativo directo de la excitación nerviosa, es decir la ausencia del impulso neuromuscular” (Jacobson,1965; c.p. Morales et al., 1992).

Aunque existen diversas definiciones de la relajación, la mayoría sugiere una disminución de la tensión. Como procedimiento de reducción del exceso de activación, la relajación no se ciñe a una mera dimensión fisiológica, sino también a las otras dos dimensiones relevantes de la emoción: los procesos cognitivos y la conducta manifiesta (Fernández-Abascal, 1997; c.p. Chóliz, s.f.).

### **3.5.3. Tipos de Relajación.**

Si bien a partir de la propuesta terapéutica de Edmund Jacobson se han diseñado diferentes tipos de intervención en relajación, todas esas técnicas tienen su origen o se han derivado de las técnicas propuestas por éste y J.H. Shultz (Morales et al., 1992).

### **3.5.4. Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (RMP).**

De acuerdo con el Centro de Orientación y Desarrollo Humano -CODEH gestalt- (s.f.), la tensión muscular residual o tono muscular, es la contracción parcial, pasiva y continua de los músculos que ayuda a mantener la postura y suele decrecer durante la fase REM del sueño. En condiciones normales, los músculos no se mantienen contraídos de forma permanente, lo que ayuda a evitar la fatiga y el cansancio. No obstante, ciertos estados emocionales desencadenan impulsos nerviosos inconscientes que mantienen los músculos en un estado de contracción parcial, así como cuando hay un súbito tirón o estiramiento, el cuerpo responde automáticamente aumentando la tensión muscular, un reflejo que ayuda tanto a proteger el cuerpo del peligro, como a mantener el equilibrio.

Sin embargo, estar expuesto de manera permanente a un estado de tensión puede ocasionar una tendinitis o una contractura; una tensión muscular excesiva es a la vez una reacción y una fuente de estrés (Centro de Orientación y Desarrollo Humano CODEH gestalt, s.f.).

Se sabe que un acontecimiento estresante, o el simple hecho de pensar o imaginar algo angustiante, prepara automática e inconscientemente el cuerpo para la acción correspondiente de lucha o escape, por tanto, la recurrencia de pensamientos catastróficos e inquietantes crea situaciones permanentes a las que el cuerpo se adapta manteniendo un estado de tensión muscular crónico. Esta tensión muscular aumenta durante el transcurso del día, y llega a provocar un estado de incapacidad para disipar la tensión residual mediante los mecanismos normales de autorregulación orgánica. Si este estado crónico de tensión persiste durante un tiempo prolongado, puede llegar a provocar o agravar el funcionamiento homeostático del cuerpo (Centro de Orientación y Desarrollo Humano CODEH gestalt, s.f.).

A principios de la década de los años 20, el fisioterapeuta Edmund Jacobson creó un método para el tratamiento del control de la reactividad, cuya finalidad es provocar un estado de tranquilidad mental al suprimir progresivamente todas las tensiones musculares asociadas a la ansiedad y el estrés. Él argumentaba que ya que la tensión muscular acompaña a la ansiedad, uno podía reducir ambos aprendiendo a relajar la tensión muscular (Centro de Orientación y Desarrollo Humano CODEH gestalt, s.f.).

La culminación formal de este trabajo se realizó en el año de 1938 y se conoce con el nombre de *Relajación Progresiva de Jacobson*. Éste descubrió que, tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de músculos y aprendiendo a atender y discriminar las sensaciones resultantes de la tensión y la distensión muscular, una persona puede eliminar casi completamente las contracciones musculares y experimentar una sensación de relajación profunda (Centro de Orientación y Desarrollo Humano CODEH gestalt, s.f.).

En una revisión hecha por Borkovec y Sides (1979) de 25 diferentes investigaciones para determinar la eficacia de la técnica de relajación muscular progresiva, donde se usaron grupos de control, los efectos fisiológicos positivos de dicha técnica pudieron apreciarse en los grupos donde fue implementada.

La RMP pretende conseguir un nivel de relajación general, así como un estado de autorregulación del organismo, sobre la base de la distensión de la musculatura esquelética y mediante una serie de ejercicios de tensión-distensión de los principales grupos musculares (Chóliz, s.f.).

Por tanto, esta técnica de relajación se basa en dos principios fundamentales (Morales et al., 1992):

1. Principio de la percepción del estado de contracción y distensión muscular (relajación frente a tensión muscular)
2. Principio de control voluntario de la actividad muscular, para luego percibir la ausencia de tensión muscular.

De acuerdo a Morales et al. (1992), este tipo de relajación ha sido dividida por algunos autores, de acuerdo a su funcionalidad, en:

- Relajación local: en donde se relaja determinado miembro o grupo muscular del cuerpo.
- Relajación diferencial: Donde se relajan sólo los músculos necesarios para la actividad, manteniendo en acción sólo los otros músculos (este tipo de relajación se enseña luego de haber entrenado al individuo en la relajación general).
- Relajación general: Consistente en la práctica de relajación de todos los grupos musculares del cuerpo.

Las principales partes del cuerpo que están implicadas en los diferentes modos de la Relajación muscular progresiva son las siguientes (Chóliz, s.f.):

- a. Relajación de 16 grupos musculares:
1. Mano y antebrazo dominantes
  2. Bíceps dominante
  3. Mano y antebrazo no dominantes
  4. Bíceps no dominante
  5. Frente
  6. Parte superior de las mejillas y nariz
  7. Parte inferior de las mejillas y mandíbulas
  8. Cuello y garganta
  9. Pecho, hombros y parte superior de la espalda
  10. Región abdominal o estomacal
  11. Muslo dominante
  12. Pantorrilla dominante
  13. Pie dominante
  14. Muslo no dominante
  15. Pantorrilla no dominante
  16. Pie no dominante

- b. Relajación de cuatro grupos musculares:

Consiste en el mismo procedimiento que el anterior, pero agrupando en un movimiento los brazos dominante y no dominante, piernas y pies dominante y no dominante y los músculos de la cara y cuello.

Esta técnica fue diseñada para aplicarse en sesiones de una hora diaria, centrada en un grupo muscular, para luego atender a otros grupos. Debe comprender movimientos de contracción y tensión voluntaria, donde la percepción de tensión debe preceder a la relajación (Morales et al., 1992).

El modelo de relajación como reducción del nivel de activación, ya sea fisiológica o cognitiva, se ha convertido en la definición universalmente aceptada, y es el punto de vista que han asumido la inmensa mayoría de los libros de texto en

psicología clínica, terapia conductual, medicina conductual, trabajo social, etc. sobre la efectividad de esta técnica para el manejo del estrés (Amutio, 1998).

Para que sea posible llevar a cabo el diseño y evaluación de un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico en estudiantes universitarios, se tomarán en consideración los principales aspectos teóricos expuestos con anterioridad en este capítulo. De igual forma, es de importancia utilizar una metodología que permita lograr los objetivos planteados para la presente investigación; en este sentido, en el próximo capítulo se muestra el marco metodológico del presente estudio.

## IV. MARCO METODOLÓGICO

Para iniciar este capítulo, se describirá el sistema de hipótesis en base al cual se darán respuestas en la presente investigación y el enfoque metodológico. Brown y Ghiselli (1969), plantean que la naturaleza del problema de investigación determina en sí el método a usar, ya que diferentes tipos de problemas implican diferentes cuestiones que requieren diferentes tipos de respuestas y éstas a su vez determinan el enfoque que se hace del problema. En este sentido, en base al esbozo teórico de las variables de investigación expuestas en el capítulo anterior, se describe a continuación el abordaje metodológico planteado para dar cumplimiento cabal a los objetivos propuestos al inicio de la investigación:

### 4.1. Sistema de Hipótesis:

#### 4.1.1. Hipótesis general:

La administración de un programa informativo de asesoramiento psicológico aumentará el nivel de información sobre el estrés académico que poseen un grupo de estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 18 y 33 años.

#### 4.1.2. Hipótesis Específicas:

4.1.2.1. Antes de la administración de un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico en un grupo de estudiantes universitarios, sus niveles de información serán menores.

4.1.2.2. Después de la administración de un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico en un grupo de estudiantes universitarios, sus niveles de información serán mayores.

#### 4.1.3. Hipótesis Estadísticas

De las hipótesis de investigación se derivan las siguientes hipótesis estadísticas:

$$H_{01}: Me_{(pre-test)} = Me_{(post-test)}$$



La mediana del nivel de información acerca del estrés académico en el pre-test será igual a la mediana del nivel de información acerca del estrés académico en el post-test.

$$H_{a1}: Me_{(pre-test)} \neq Me_{(post-test)}$$

La mediana del nivel de información acerca del estrés académico en el pre-test será diferente a la mediana del nivel de información acerca del estrés académico en el post-test.

#### **4.2. Tipo de Investigación:**

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y contempla el diseño, la aplicación y la evaluación de los efectos de un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico en un grupo de estudiantes universitarios.

Este tipo de enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente; asimismo, confía en la medición numérica, el conteo y el uso frecuente de la estadística; siendo además un estudio de tipo experimento de campo, debido a que se llevó a cabo en una situación real, donde fueron manipuladas una o más variables bajo condiciones tan controladas como lo permitió la situación (Kerlinger y Lee, 2002). Se ha seleccionado este enfoque debido al abordaje que se desea darle a las variables de estudio.

#### **4.3. Diseño de la Investigación:**

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de grupo único con pre-prueba y pos-prueba que consiste en aplicar a un grupo una prueba previa al estímulo o tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al tratamiento a los sujetos que fueron seleccionados de manera fortuita (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). La principal ventaja de este diseño es que se cuenta con un punto de referencia inicial para conocer qué nivel tiene el grupo en las variables dependientes antes del estímulo.

A continuación, este diseño se representa con el siguiente diagrama, en el que “G” simboliza el grupo de sujetos, “O1” la prueba previa al tratamiento de los sujetos del grupo a través de la encuesta, “X” el tratamiento, estímulo o condición experimental (presencia de la variable independiente) y “O2” la prueba posterior a la aplicación del tratamiento:

$$G = O_1 \quad X \quad O_2$$

#### 4.4. Sistema de variables:

##### 4.4.1 Variable Independiente

5.3.1.1 Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre estrés académico:

- Definición Teórica:

Se refiere a un conjunto organizado de tareas establecidas que se deben seguir para alcanzar unas metas y objetivos concretos en torno al estrés académico (Guevara, 1995).

En este caso, el programa se basa en los principios del Asesoramiento Psicológico, enfoque que defiende una filosofía básica respecto a tres elementos que se deben considerar para estructurar un programa de orientación (Guía de Principios de Asesoramiento Psicológico y Orientación, s/f), a saber:

a. Respecto a la Naturaleza del Hombre:

a.1. La dignidad del individuo es suprema.

a.2. Cada individuo es diferente, peculiar, único.

a.3. El interés primordial de la Orientación es el individuo en su marco social.

b. Actitudes del Individuo:

b.1. El hombre actúa sobre las bases de sus actitudes, valores y percepciones personales.

b.2. El comportamiento del individuo está generalmente dirigido a mejorar la percepción de sí mismo.

b.3. El individuo tiene la capacidad innata de aprender.

c. Todo individuo necesita orientación:

c.1. El individuo requiere un proceso continuo de orientación, desde la infancia hasta la adultez.

c.2. Cada individuo requiere en ciertos momentos información y asistencia de un personal profesional competente.

Además, en el asesoramiento psicológico, existen tres niveles de intervención entre los cuales destaca, para propósitos del presente programa, el nivel primario que es de prevención, se enfoca en los sistemas sociales y está dirigido a personas que no presenten algún tipo de desajuste. Dentro de las actividades que se realizan en este nivel está la educación psicológica, vocacional, sexual, consulta, entre otras actividades donde la acción básica es proporcionar información sobre determinados temas que interesan a la población a la cual se dirige (Goodyear, 1976).

- Definición Operacional:

Conjunto de actividades y objetivos organizados y planificados dirigidos a un grupo de estudiantes universitarios en una única sesión de 8 horas académicas (de 45 minutos cada una) cuyo objetivo consiste en que los participantes aumenten su nivel de información acerca del estrés académico.

#### 4.4.2. Variable Dependiente

##### 4.4.2.1 Nivel de información sobre el Estrés Académico.

- Definición Teórica:

Se refiere al grado de conocimiento que poseen los estudiantes universitarios sobre las causas y consecuencias del estrés académico, específicamente sobre los estresores en el ámbito académico y las manifestaciones de síntomas tanto físicos como psicológicos así como también la evaluación cognitiva que se hace de ellos y las diversas formas para manejarlo (Barraza, 2006).

- Definición Operacional:

Cantidad de conocimiento que poseen los estudiantes universitarios acerca del Estrés Académico, evidenciada a través de las respuestas dadas en una *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver Anexo 3).

4.4.3. Variables Extrañas

4.4.3.1. Controladas

- Edad: Se estableció un rango de edad de entre 18 y 33 años de edad como criterio de participación en el programa.

- Nivel académico: Todos los participantes eran estudiantes universitarios que en ese momento se encontraban cursando una carga académica de su carrera.

- Horario y duración del taller: Tuvo una duración de 8 horas académicas (de 45 minutos cada una), desde las 8:30 de la mañana hasta las 3:30 de la tarde.

- Espacio o Ambiente Físico: Se realizó en un salón de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, el cual contaba con las condiciones apropiadas de espacio, luz, ventilación y muebles.

- Instrucciones: Las indicaciones verbales y escritas, fueron elaboradas por los facilitadores.

- Dirección del Programa: Se llevó a cabo por los facilitadores conservando las características en cuanto al estilo, ritmo y modelo de comunicación además de las actitudes durante la intervención grupal.

4.4.3.2. No Controladas:

- Género: El género de los participantes no se consideró como criterio limitante o excluyente para su participación en el taller.

- Nivel socioeconómico: La condición social y económica de los participantes no fue tomada en cuenta como un factor limitante o excluyente para participar en el taller.

- Conocimientos previos sobre el estrés académico: El nivel de información que poseían los estudiantes no fue un factor limitante o excluyente para participar en el taller.

- Condiciones físicas y mentales: El estado físico (presencia de fatiga, salud comprometida, etc.) y mental en el que se encontraban los participantes no fueron tomados en consideración como factores limitantes o excluyentes para participar en el taller.

#### **4.5. Participantes:**

##### *4.5.1 Población:*

La población objeto de estudio de la presente investigación son estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Central de Venezuela, de ambos géneros, con edades comprendidas entre 18 y 33 años.

##### *4.5.2 Muestra:*

La muestra fue extraída de dicha población de forma no probabilística y con sujetos voluntarios (Hernández et al., 2007), compuesta por 10 estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, de ambos géneros, con edades comprendidas entre 18 y 33 años.

La razón de establecer estos rangos de edad en la presente investigación, se basa en un sondeo realizado por la American Psychological Association (2013), según el cual las personas con edades comprendidas entre 18 y 33 años son los que viven más estresados en la actualidad, alcanzando niveles de estrés de 5,4 en una escala de 10.

Por otra parte, el sistema de muestreo no probabilístico o dirigido es un procedimiento no mecánico, que no se basa en fórmulas de probabilidad. La principal

ventaja de este tipo de muestreo es su utilidad en diseños de estudio determinados, que no requieren tanto de una representatividad de elementos de una población, sino más bien de una controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas en el transcurso de la investigación (Hernández et al., 2007).

De acuerdo con Hernández et al. (2007), existen varias clases de muestras dirigidas, tales como, la muestra de sujetos voluntarios, muestra de expertos y sujetos tipo. En este caso, se trata de una muestra compuesta por sujetos voluntarios que establecieron contacto con los facilitadores luego de recibir la invitación al Programa.

#### **4.6. Recursos:**

##### *4.6.1. Humanos:*

2 Facilitadores, 1 observador y 10 participantes.

##### *4.6.2. Materiales:*

- Salón de clases.
- Manual del Facilitador.
- Una presentación de Powerpoint comprendida por 39 láminas con el contenido teórico.
- 10 Compendios sobre el contenido teórico del programa (uno para cada participante).
- 20 *Encuestas acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico*, 10 para el pre-test y 10 para el pos-test (ver Anexo 3).
- 11 *Formatos de Evaluación General del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico* (ver Anexo 4).
- 10 Cartas de Consentimiento Informado.
- 1 Video Beam.
- 1 Computadora portátil.
- Música para ser utilizada en la actividad de “Parejas” y en la “Dinámica de Relajación”.

- 4 Premios.
- 50 Tarjetas.
- 5 Láminas de papel bond.
- 3 marcadores (uno rojo, uno azul y uno negro).

#### **4.7. Instrumento de Evaluación.**

Para la medición de los efectos del programa informativo fue elaborada la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver Anexo 3), la cual posee 10 ítems (9 cerrados de selección múltiple y 1 de respuesta abierta). Cada ítem fue revisado por expertos, quienes evaluaron la encuesta en cuanto a validez de contenido y aparente. Posteriormente se realizó la aplicación de una prueba piloto a 20 estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, cuya finalidad fue identificar aquellos ítems que lograron discriminar los siguientes puntos: tiempo de aplicación de la encuesta, instrucciones, pertinencia de los ítems y de sus opciones de respuesta.

Se buscó que los ítems resultantes que constituyeron la encuesta correspondieran con los objetivos pautados en el programa, estando éstos últimos relacionados con el material teórico abordado en el taller.

#### **4.8. Procedimiento.**

La realización de la presente investigación constó de tres etapas, las cuales se describen a continuación:

##### *4.8.1. Etapa Preparatoria:*

1. Revisión bibliográfica: Se efectuó una investigación bibliográfica exhaustiva que hizo posible la definición conceptual de la variable objeto del presente trabajo, el estrés académico, con lo cual se buscó comprender su significado, sus dimensiones, sus causas y efectos así como también diversas técnicas existentes para el manejo del mismo.

2. Planteamiento de objetivos: Se establecieron objetivos (generales y específicos) que guiaron la investigación en busca de la consecución de los mismos.
3. Selección de la muestra: Se hizo tomando en consideración que fueran estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Central de Venezuela con edades comprendidas entre 18 y 33 años.
4. Solicitud de Tutoría: Se solicitó la tutoría de la Lic. Marian Durán, profesora perteneciente a la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.
5. Sesiones de tutoría: Se realizaron reuniones con la tutora con la finalidad de ser guiadas en la elaboración de cada una de las partes del trabajo de investigación, incluyendo la evaluación y validación del programa y del instrumento de recolección de datos.
6. Elaboración del Programa: El diseño del *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico en estudiantes universitarios* (ver anexo 1) requirió la formulación de sus propios objetivos generales y específicos, así como también de cada área.  
Durante la estructuración de las partes del programa y el diseño de las actividades que constituyen dicho plan se consideraron los fundamentos teóricos acerca del estrés y del estrés académico en particular.  
  
De esta manera se crearon las 5 partes que comprenden el programa, y a partir de éstas se formuló el *Manual del facilitador para el Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico en estudiantes Universitarios* (ver anexo 2) incluyendo en el mismo la descripción detallada de las actividades planificadas y de los recursos necesarios para su realización.
7. Elaboración del instrumento de recolección de datos: Se elaboró una *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) cuya



finalidad fue conocer el nivel de conocimiento que poseía la muestra antes y después de la ejecución del programa sobre la variable en cuestión.

8. Elaboración del formato de Evaluación General del Programa: Se confeccionó un *Formato de Evaluación General del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico* (ver anexo 4), con la finalidad de que los participantes valoraran la efectividad del programa y el desempeño de los facilitadores en la conducción del mismo. Este se construyó basado en los siguientes elementos:
  - Conocimiento ofrecido.
  - Contenido y estructura: organización de los contenidos, material teórico, actividades y/o dinámicas, presentaciones audiovisuales.
  - Instalaciones: Tamaño y acondicionamiento del espacio.
  - Actuación de los facilitadores: Dominio del grupo, claridad de las instrucciones, manejo del tiempo, voz, volumen, tono y claridad, impresión y puntaje general.
9. Elaboración del formato de Evaluación del observador: Para llevar a cabo el registro de los acontecimientos durante la aplicación del programa y del desempeño de los participantes se creó una *Formato de Evaluación del Observador* (ver anexo 5), este formato comprende el cumplimiento de los objetivos general y específico de cada sesión y, al igual que los participantes, el formato de evaluación del observador también incluye la valoración de los criterios: Conocimiento ofrecido; contenido y estructura; instalaciones, tamaño y acondicionamiento del espacio; actuación de los facilitadores.
10. Validación de expertos: Se contactaron dos expertos en programas y dinámicas de grupos y un experto en estrés con la finalidad de evaluar los elementos contemplados en el *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico en estudiantes Universitarios* (ver anexo 1) y en la *Encuesta acerca del Nivel de Conocimiento sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) en cuanto a la validez aparente y de contenido de

los mismos, para lo cual se les hizo entrega de un *Formato de validación del programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico* (ver anexo 7) y de un *Formato de validación de la Encuesta sobre el Nivel de Conocimiento acerca del Estrés Académico, para expertos en programas y en estrés académico* (ver anexo 8). Además, se contactó un experto en el área de Psicometría con la finalidad de que evaluara si los elementos contemplados en la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) eran representativos, y para esto también se creó y se le entregó al experto un *Formato de validación psicométrica de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 9).

11. Correcciones del *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico en estudiantes Universitarios* y de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico*: Luego de obtener las observaciones realizadas por los expertos antes señalados, se realizaron las correcciones pertinentes.
12. Prueba piloto: Después de la evaluación de los expertos de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3), se procedió a realizar una prueba piloto de la misma en 20 estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Central de Venezuela, de ambos géneros y con edades comprendidas entre 18 y 33 años para evaluar la comprensión de las instrucciones, tiempo estimado de realización y pertinencia de los ítems.
13. Tabulación y análisis de resultados: Se tabularon los resultados obtenidos a través de la prueba piloto y luego se procedió al análisis estadístico de los ítems y se determinó la significación de los mismos, lo que permitió verificar la comprensión de éstos y de las instrucciones, pudiendo conocer además, el tiempo de aplicación real de la prueba y la identificación de aquellos ítems discriminatorios.

14. Solicitud de autorización a la institución: Se realizaron todos los procedimientos necesarios en la Universidad Central de Venezuela, sede en Caracas, a través de una *Carta de solicitud* (ver anexo 10) para informar en qué consistía la investigación y se solicitó la autorización para llevarla a cabo.
15. Campaña de Invitación al Programa: Se elaboró y distribuyó en las instalaciones de la Universidad Central de Venezuela un panfleto (ver anexo 11) en el cual se invitaba a los estudiantes a formar parte de la muestra de la investigación. Además de su difusión por vía electrónica a los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela que no pudieron ser contactados personalmente.
16. Solicitud de observador: Se contactó a un tesista de la Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación para que cumpliera el rol de observador durante la aplicación del programa.
17. Elaboración de materiales para realización del taller: Se realizó una presentación audiovisual (ver anexo 12), así como la preparación de todos los materiales necesarios para la ejecución del programa.

#### 4.8.2. *Etapas experimentales*

##### 4.8.2.1. Instrumento:

La *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) fue el instrumento de recolección de datos elaborado especialmente para la presente investigación con base en los objetivos del trabajo y la bibliografía consultada. La misma fue aplicada de manera grupal a los 10 estudiantes universitarios que respondieron a la invitación del *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico*. La aplicación fue llevada a cabo por los facilitadores a todos los estudiantes el mismo día.

- *Aplicación de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico para el pre-test:*

Al estar reunidos todos los participantes se les dio la bienvenida seguida de la presentación de los facilitadores, se expusieron los objetivos de la investigación y se explicaron las instrucciones iniciales del programa. Posteriormente, cada facilitador entregó a cada participante un protocolo de la encuesta, se indicó el tiempo de inicio y culminación de la misma y cuando cada participante terminó podía ir disfrutando del desayuno preparado para ellos.

- *Aplicación de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico para el pos-test:*

Al finalizar la intervención se indicó a los participantes que respondieran nuevamente la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3). El procedimiento fue igual al anterior, con la diferencia que se le indicó a los participantes que al terminar de responder el protocolo, permanecieran en sus asientos, en silencio hasta que todos terminaran para recoger las pruebas al mismo tiempo y finalmente darles las gracias por su asistencia al taller y hacerle entrega de certificados y refrigerio de despedida.

#### 4.8.2.2. Programa:

- *Ambientación:* Se realizó la ambientación adecuada para la ejecución del programa, la cual comprendió organización del espacio, ventilación y refrigerios.

- *Ejecución del programa:* Una vez realizado el pre-test se dio inicio a la intervención. Durante el desarrollo de la parte 1 se expusieron de forma detallada las características del taller, se conocieron las expectativas y se aclararon las dudas del grupo. Siguiendo con los objetivos del programa también se hizo una presentación por parte de cada participante y facilitador al resto del grupo.

Las siguientes tres partes (2, 3 y 4), tuvieron lugar el mismo día y estuvieron dirigidas a tratar el contenido teórico acerca del estrés, tipos de estrés, estrés académico, causas y efectos del estrés académico y técnicas para manejarlo.

La parte 5 (de cierre), estuvo dirigida a conocer la experiencia de cada participante en el taller, el grupo evaluó el taller y el desempeño de los facilitadores y se realizó el cierre grupal.

Las partes 2, 3 y 4, figuran como intervinientes en sí ya que fue a lo largo de ellas en donde se administró la variable independiente. La intervención tuvo una duración de 8 horas académicas y fue ese mismo espacio temporal el transcurrido entre la administración del pre-test y del pos-test.

#### 4.8.3. *Etapas de Procesamiento y tratamiento de los datos*

##### 4.8.3.1. Corrección y análisis de datos:

En este punto se procedió a corregir y analizar los datos obtenidos a través de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el estrés académico* (ver anexo 3), tanto la aplicada antes (pre-test) como después (pos-test) de la ejecución del taller.

Se realizaron los cálculos estadísticos correspondientes a la información obtenida a través de la administración del pre y pos test, los cuales permitieron la estimación y análisis de los efectos generados sobre la variable dependiente. Para esto se utilizaron hojas de cálculo de Excel 2010 y el paquete estadístico SPSS 22.0.0 en español.

##### - Evaluación del programa:

En lo que respecta a la evaluación del primer objetivo específico que se refiere a la construcción y validación del *Programa Informativo sobre Estrés Académico* (ver anexo 1), se llevaron a cabo dos tipos de valoración, una proveniente de los expertos en las diferentes áreas en las que se desarrolló el programa (áreas del programa, estrés y psicometría) y otra correspondiente a la validación de contenido.

Con respecto a la validez de expertos, como se mencionó en líneas anteriores, se envió un formato que contenía los criterios para la evaluación de cada experto (en estrés, en programas y en psicometría), realizando las correcciones pertinentes tras ser recibidas sus respectivas observaciones.

Por su parte, la validación de contenido se logró gracias al basamento teórico relacionado con el estrés (Estrés y cognición, Lazarus y Folkman, 1986), estrés académico (Barraza, 2006) y técnicas para el manejo del estrés (Terapia Cognitivo-Conductual de Beck, 1962; Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis, 1956; Relajación Muscular Progresiva de Jacobson, 1965).

Con los datos suministrados por los facilitadores acerca del programa se realizó un análisis de frecuencia total obtenida por cada criterio, reflejándolas en un gráfico de barras, el cual fue explicado detalladamente (ver figura 1).

En cuanto a la evaluación obtenida del observador durante la ejecución del programa, se procedió a sistematizar los datos, obteniendo un porcentaje que brinda información sobre el cumplimiento de los objetivos específicos por cada sesión, seguidamente se realizó un gráfico en el que se reflejan dichos porcentajes realizando una explicación minuciosa de los mismos (ver figura 2).

Por último, se realizó un análisis de frecuencia de las evaluaciones realizadas por los participantes luego de la ejecución del programa. Estos resultados fueron expresados en gráficos que permiten identificar de forma sencilla cuál fue la percepción de éstos durante la aplicación del programa (ver figuras 3, 4, 5, 6 y 7).

Finalmente, para la evaluación del tercer objetivo específico correspondiente a los efectos de la aplicación del programa informativo sobre estrés académico, se contrastaron los resultados obtenidos a través del pre y el pos test de la investigación para lo cual se utilizó la prueba de contraste de medias Wilcoxon (ver tabla 3).

Además se aplicaron estadísticos descriptivos y de tendencia central para tener una visión más completa del comportamiento grupal (ver tabla 2). Todos estos estadísticos

fueron descritos a profundidad comparándolos con la teoría existente, en la cual se basa esta investigación.

#### **4.9. Consideraciones éticas de la investigación.**

En consonancia con el código de ética del psicólogo venezolano, para esta investigación se tomaron en cuenta los siguientes artículos (Asociación Venezolana de Psicólogos, 1981).

##### **CAPÍTULO I. De los Deberes Éticos en el Área de la Investigación:**

- Artículo 54: La investigación en Psicología debe inspirarse en los más elevados principios éticos y científicos.
- Artículo 55: La investigación en Psicología deberá ser realizada y supervisada por personas técnicamente entrenadas y científicamente calificadas.
- Artículo 57: Para proteger la integridad física y mental de la persona, la experimentación con humanos debe cumplir los siguientes requisitos: a) Toda persona debe expresar con absoluta libertad su voluntad de aceptar o rechazar su condición de sujeto de experimentación, salvo los casos contemplados en el artículo anterior. b) Debe tener la facultad de suspender la experiencia en cualquier momento. c) Debe estar suficientemente informado acerca de la naturaleza, alcance, fines y consecuencias que pudieran esperarse de la experimentación, excepto en aquellos casos en que la información pudiera alterar los resultados de la misma. d) Debe garantizársele la asistencia médica y psicológica necesaria durante todo el tiempo que dure la experimentación, y aún después de concluida ésta, por las consecuencias que puedan resultar de la misma. e) Deben establecerse procedimientos que permitan compensarle por los riesgos que se deriven de la experiencia efectuada.
- Artículo 59: Toda investigación deberá ser calificada en función de su necesidad real, de su alcance y de los riesgos que implica. El investigador deberá tener sumo cuidado de transmitir las verdaderas razones de su investigación.

- Artículo 60: El investigador deberá garantizar el anonimato de las respuestas de los sujetos sometidos a investigaciones y evitar aminorar la posibilidad de cualquier daño moral a aquellos.
- Artículo 61: Es antiético informar a los sujetos que los resultados obtenidos de la investigación servirán para resolver algún problema sin esforzarse después en esa dirección.
- Artículo 62: El desacuerdo con los resultados de una investigación o estudio no es razón admisible para silenciar su publicación.
- Artículo 63: Como científico, el Psicólogo debe, en lo posible, comunicar los resultados de su investigación a otros investigadores.
- Artículo 64: El Psicólogo es personalmente responsable de la divulgación de sus investigaciones y, por lo tanto, puede desautorizar toda publicación de aquellas que no se ajusten a sus exigencias.
- Artículo 70: En la publicación de libros, artículos y trabajos de investigación el Psicólogo debe adjudicar justo reconocimiento a la labor de todos los que tomaron parte en el proyecto. Quienes hayan contribuido a una publicación deben recibir mención adecuada, en proporción a su trabajo y tomando en cuenta sólo éste. También deben expresarse claramente la índole de la colaboración, aclarando si se trata de proyectos de investigación, recopilación de datos, redacción u otros.
- Artículo 74: Los materiales preparados por miembros de una organización como parte de sus obligaciones en la misma y con recursos de ésta son propiedad de la organización. Dichos materiales sólo deben utilizarse o publicarse con la autorización de la misma y las ganancias o beneficios que de ellos provinieren, deben ser justamente repartidos entre los colaboradores.



#### **4.10. Tratamiento Estadístico de los datos.**

Para el análisis estadístico de la variable dependiente (nivel de información acerca del estrés académico) de esta investigación se utilizó el estadístico de contraste de medias Wilcoxon o también conocido como Prueba de los signos. Ésta es una prueba no paramétrica y fue utilizada con el propósito de conocer si existían diferencias significativas entre las medianas del pre-test y del pos-test de esta investigación.

Además, se utilizaron estadísticos de tendencia central y de frecuencia (Media, Mediana y Desviación típica) los cuales permitieron conocer cómo se comportaron los resultados, es decir, permitieron describir la distribución de la población y conocer qué conjunto de medidas son parecidas en promedio (Kerlinger y Lee, 2002).

## V. RESULTADOS.

En este capítulo se presentan los resultados a los que se han llegado a partir del análisis de los datos recogidos en la presente investigación.

En primer lugar, con el objetivo de validar el Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico en estudiantes universitarios, se analizaron los datos obtenidos a través del *Formato de validación del Programa Informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico* (ver anexo7) que fue respondido por cuatro expertos.

En segundo lugar, para cumplir con el objetivo de evaluar dicho programa, se realizó el análisis cuantitativo de los datos arrojados de las evaluaciones de los participantes y del observador tras la ejecución del mismo plasmadas en los formatos de evaluación general del programa para participantes y para el observador, respectivamente.

Además, se realizó un análisis cualitativo del programa donde se describió el proceso dado durante cada una de las actividades que conformaron el mismo y se incluyeron las apreciaciones hechas por los participantes y los facilitadores acerca del desarrollo, conducción y alcances del programa. Esto se hizo con la finalidad de aportar información que enriqueciera los resultados obtenidos a través de los formatos de evaluación general del programa, arriba mencionados.

Por último, se realizaron los análisis estadísticos con el fin de evaluar los efectos de dicho programa sobre el nivel de información acerca del estrés académico que poseen los estudiantes universitarios que participaron en el estudio. En los mismos, se describen las puntuaciones medias obtenidas a través de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el estrés académico* (ver anexo 3) antes y después de su participación en el programa.

Atendiendo a los objetivos arriba mencionados y siguiendo el orden determinado de los mismos, a continuación se muestran los resultados de la investigación:

## 5.1. Referente al diseño y validación del programa informativo sobre el estrés académico.

### 5.1.1. Validación de expertos.

Fue realizada la evaluación de los expertos con la anticipación requerida a la aplicación del programa a fin de identificar los posibles factores que pudiesen afectar de forma negativa el desarrollo del mismo.

Con el objetivo de obtener diversas apreciaciones con respecto a los criterios de validación fueron consultados un total de 3 expertos en las áreas de programas de asesoramiento psicológico, dinámicas de grupos y estrés académico, a continuación se presentan dichos resultados:

Tabla 1

#### *Apreciación de los expertos en cuanto al programa*

	Total de acuerdos	Total de desacuerdos
El objetivo general del programa está redactado de manera clara	2	1
Los objetivos específicos del programa están redactados de manera clara	2	1
Encuentra una estructura lógica en las partes del programa en general	2	1
Las actividades que conforman el programa son acordes para el cumplimiento de los objetivos	2	1
Encuentra que los materiales a usar son acordes para el cumplimiento de los objetivos del programa	3	

Como se observa en la tabla anterior, hubo desacuerdo entre los expertos en cuanto a: la redacción del objetivo general y de los objetivos específicos del programa, la estructura lógica en las partes del mismo y las actividades que lo conformaban. A raíz de ello, fueron realizadas ciertas modificaciones tanto en el objetivo general como en los específicos.

De igual forma, tomando en consideración dichos señalamientos, los cambios consistieron en:

- Replanteamiento del objetivo general y de algunos objetivos específicos.
- Reestructuración de algunas actividades con la finalidad de hacerlas más dinámicas para evitar el cansancio y la distracción del grupo, así como el orden de aplicación y el procesamiento de las mismas.
- Se añadió una hora académica extra al tiempo de duración total del programa atendiendo a la sugerencia de uno de los expertos.

### **5.1.2. Validación de contenido.**

El programa denominado: *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico* (ver anexo 1), se creó tras realizar una extensa revisión bibliográfica acerca del estrés, tipos de estrés, estrés académico, así como las causas y efectos del mismo y de las técnicas empleadas para manejarlo.

Además, en busca de garantizar la validez de contenido del mismo, se consultó un experto en el área para garantizar que se estuviesen cubriendo los aspectos más relevantes del tema, necesarios para aportar información pertinente acerca del estrés académico a los estudiantes que participaron en el programa.

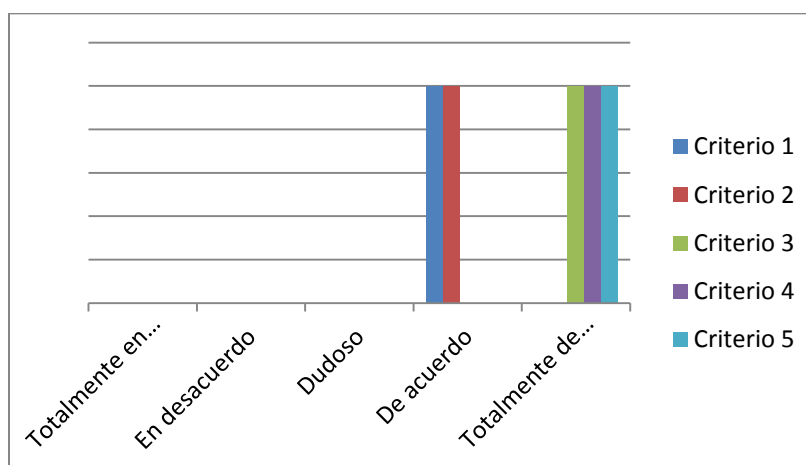
Los dos apartados anteriormente señalados se realizaron con el fin de responder al primer objetivo de la investigación, el cual plantea el diseño y validación del programa, por lo tanto, puede afirmarse que éste posee tanto validez de contenido como de los expertos.

## 5.2. Referente a la evaluación del programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico.

### 5.2.1. Evaluación de los facilitadores.

Al terminar el programa, los facilitadores debían responder el *Formato de Evaluación de los facilitadores* (ver anexo 6), en el cual se presentaban ciertos criterios creados para dar una evaluación del programa desde el punto de vista de los facilitadores. Este formato contaba con una escala de respuestas tipo Likert, cuya cuantificación era de 1 para totalmente en desacuerdo, 2 para en desacuerdo, 3 para dudoso, 4 para de acuerdo y 5 para totalmente de acuerdo.

A continuación se muestra una gráfica en la que aparecen representados los datos obtenidos:



Criterio 1: Las instrucciones fueron dadas de manera clara a los participantes. Criterio 2: Los participantes mostraron entendimiento de las instrucciones en las actividades. Criterio 3: Se evidenció manejo del grupo. Criterio 4: Los participantes mostraron disposición. Criterio 5: Los participantes fueron receptivos ante el establecimiento de normas.

*Figura 1.* Evaluación del programa por parte de los facilitadores

De acuerdo a los datos presentados en el gráfico anterior, es posible identificar que todos los criterios de evaluación fueron cumplidos en el programa, es decir que durante el taller ambos facilitadores concuerdan en que se dieron las instrucciones de forma clara a los participantes y que éstos mostraron entendimiento de las instrucciones. Además, los facilitadores se mostraron totalmente de acuerdo en que existió por parte de

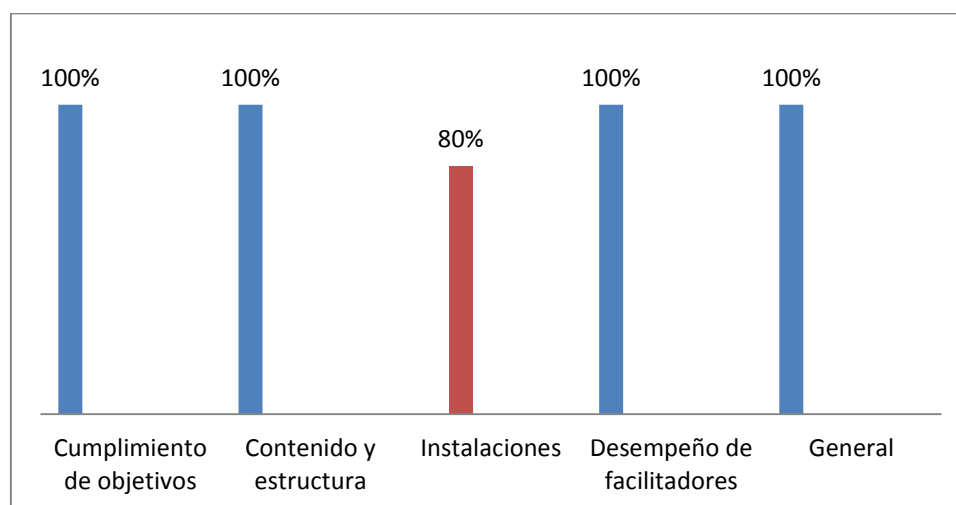
éstos manejo del grupo, que los participantes se mostraron dispuestos a realizar las actividades y que fueron receptivos al cumplimiento de las normas establecidas al inicio.

Por ser ésta una evaluación de los creadores del programa es posible que exista un sesgo en relación al cumplimiento de los criterios considerados en el mismo.

### 5.2.2. Evaluación del observador.

Durante la ejecución del programa se contó con la participación de un observador, con el objetivo de registrar si los objetivos específicos del programa eran cumplidos o no, para ello fue implementado un formato denominado *Evaluación del observador* (ver anexo 5) en el cual se especificaban cada uno de los criterios con los cuales debía cumplir el programa.

En este formato, el observador debía especificar en una escala del 0 al 10 (100%) en qué grado consideraba que se cumplieron cada uno de los criterios del programa. Dichos criterios son: Cumplimiento de los objetivos del programa, contenido y estructura del programa, instalaciones, desempeño de los facilitadores y evaluación general del programa. Los datos obtenidos a través del *Formato de Evaluación del Observador* (ver anexo 5), se muestran a continuación:



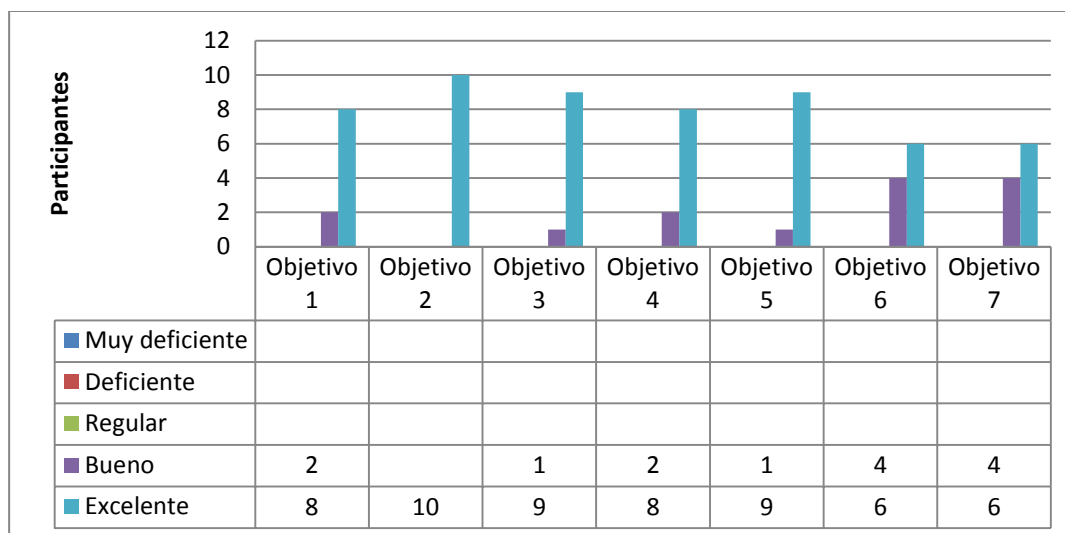
*Figura 2.* Evaluación General del Programa Informativo sobre estrés académico por parte del Observador

Como puede observarse en la Figura 2, el observador consideró que los objetivos del programa se cumplieron en un 100%. Es decir, que los participantes recibieron y comprendieron la información acerca del estrés, los tipos de estrés, estrés académico, causas y efectos del estrés académico y técnicas para manejarlo. Del mismo modo, consideró que el contenido y estructura del programa y el desempeño de los facilitadores durante la ejecución del mismo fueron adecuados en un 100 %. En cuanto a las instalaciones, el observador evaluó que el tamaño y acondicionamiento del espacio fue adecuado en un 80%. Finalmente, puede observarse que calificó el programa informativo sobre estrés académico en general con la puntuación máxima de 100% en cuanto al cumplimiento de los criterios del mismo.

### **5.2.3. Evaluación de los participantes.**

Después de la ejecución del programa se le pidió a los participantes realizar una evaluación del programa y del desempeño de los facilitadores, para ello fue implementado un formato denominado *Formato de Evaluación General del programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el estrés académico* (ver anexo 4), en el cual se especificaban los objetivos del programa, evaluación de contenido y estructura del mismo, evaluación de las instalaciones, de los facilitadores y una evaluación general del programa. Este formato contaba con una escala de respuestas tipo Likert, cuya cuantificación era de 1 para muy deficiente, 2 para deficiente, 3 para regular, 4 para de bueno y 5 para excelente.

A continuación, se muestra un gráfico que refleja los datos arrojados por la evaluación hecha por los participantes:



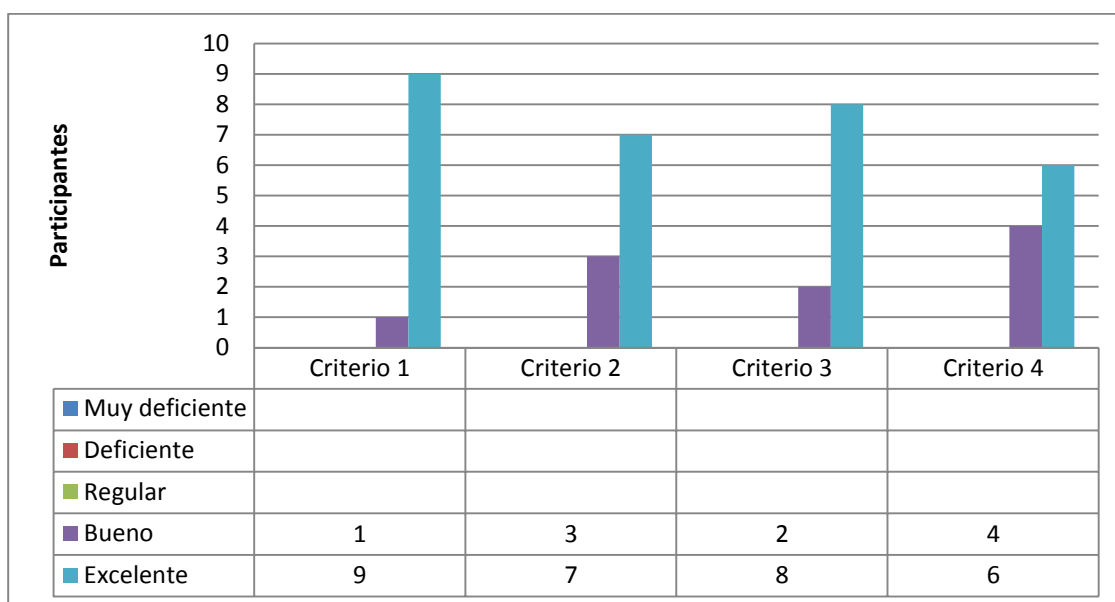
Objetivo 1: Ofrecer conocimiento sobre definición de estrés. Objetivo 2: Ofrecer conocimiento sobre tipos de estrés. Objetivo 3: Ofrecer conocimiento sobre estrés académico. Objetivo 4: Ofrecer conocimiento sobre causas del estrés. Objetivo 5: Ofrecer conocimiento sobre efectos del estrés. Objetivo 6: Ofrecer conocimiento sobre técnicas cognitivo-conductuales. Objetivo 7: Ofrecer conocimiento sobre técnica de relajación.

*Figura 3.* Evaluación de los participantes acerca del cumplimiento de los objetivos del programa.

Como puede observarse, en referencia a la consecución del primer y cuarto objetivo del programa: ofrecer conocimiento sobre definición de estrés y ofrecer conocimiento sobre causas del estrés respectivamente, el 80% de los participantes los calificaron de excelente, mientras que el 20% lo evaluó como bueno. En cuanto al segundo objetivo: ofrecer conocimiento sobre tipos de estrés, el 100% de los participantes lo calificaron como excelente. En lo referente al tercer y quinto objetivo: ofrecer conocimiento sobre estrés académico y ofrecer conocimiento sobre los efectos del estrés respectivamente, 90% de los participantes los calificaron como excelente, mientras que el 10% los calificaron como bueno. En cuanto a los objetivos 6 y 7: ofrecer conocimiento sobre técnicas cognitivo-conductuales y ofrecer conocimiento sobre técnica de relajación respectivamente, el 60% de los participantes los calificaron como excelente y el 40% restante como bueno.

El siguiente gráfico muestra la evaluación de los participantes acerca del contenido y estructura del programa:





Criterio 1: Organización de los contenidos. Criterio 2: Material teórico. Criterio 3: Actividades y/o dinámicas. Criterio 4: Presentación audiovisual

*Figura 4.* Evaluación de los participantes acerca del contenido y estructura del programa.

Como puede observarse, de acuerdo a los datos obtenidos a través de la evaluación de los participantes acerca del contenido y estructura del programa, en lo referente a la organización de los contenidos, el 90% de los participantes evaluó este criterio como excelente, mientras que el 10% restante lo calificó como bueno. En cuanto al criterio 2 sobre el material teórico, el mismo fue calificado por el 70% de los participantes como excelente y por el restante 30% como bueno. Por otra parte, en cuanto al tercer criterio que implica las actividades y/o dinámicas realizadas en el programa, el 80% de los participantes las calificaron como excelentes y el 20% restante como buenas. Por último, en lo que respecta al criterio 4, sobre la presentación audiovisual, el 60% de los participantes la calificó como excelente, mientras que el 40% restante la evaluó como buena.

En el siguiente gráfico se muestran los datos obtenidos a partir de la evaluación hecha por los participantes acerca de las instalaciones donde fue realizado el taller.

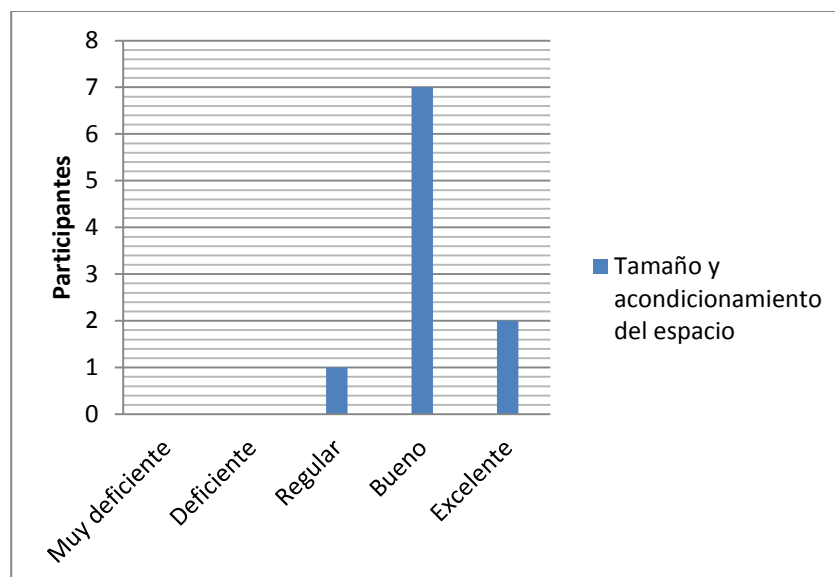
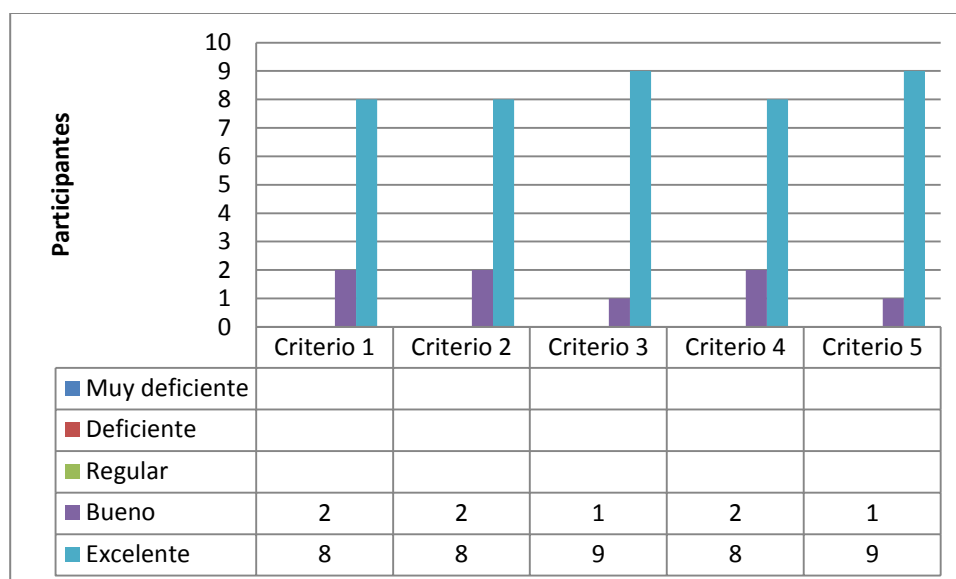


Figura 5. Evaluación de los participantes acerca de las instalaciones.

Puede observarse que en cuanto a la evaluación de las instalaciones, en referencia al tamaño y acondicionamiento del espacio donde fue realizado el taller, el 10% de los participantes lo calificó como regular, 70% como bueno y el restante 20% lo calificó como excelente.

En lo que respecta al desempeño de los facilitadores, el gráfico a continuación, muestra la evaluación realizada por los participantes acerca de estos.

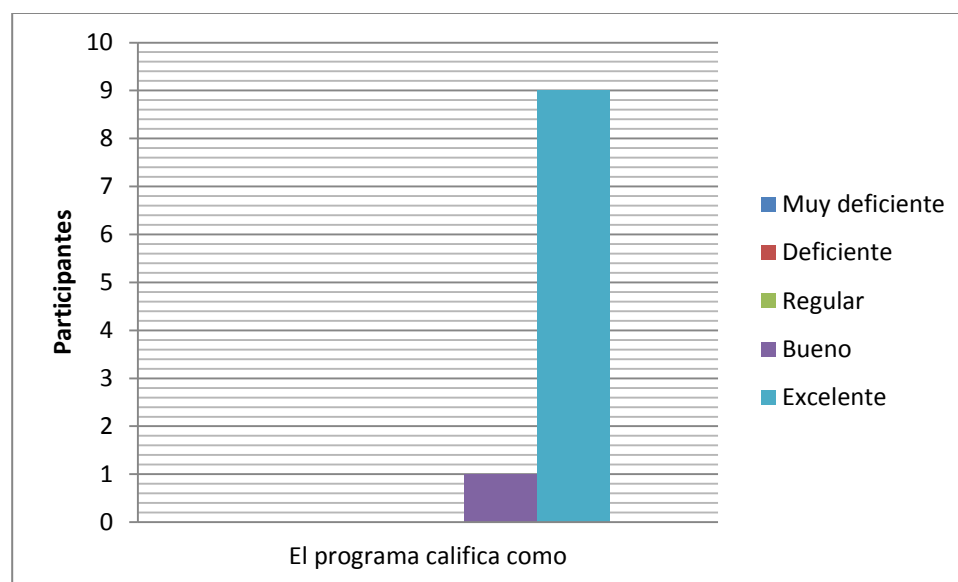


Criterio 1: Dominio del grupo. Criterio 2: Claridad de las instrucciones. Criterio 3: Manejo del tiempo.  
Criterio 4: Voz: volumen, tono y claridad. Criterio 5: Impresión y puntaje general

*Figura 6.* Evaluación de los participantes acerca del desempeño de los facilitadores.

Como puede verse en la gráfica arriba ubicada, en lo que respecta a los 1, 2 y 4, que incluyen, dominio del grupo, claridad de las instrucciones y volumen, tono y claridad de la voz respectivamente; el 20% de los participantes los calificó como bueno y el 80% como excelente. En cuanto a los criterios 3 y 5, manejo del tiempo e impresión y puntaje general respectivamente, estos fueron calificados por el 10% de los participantes como bueno y como excelente por el 90% de ellos.

Finalmente, en el gráfico que sigue, se muestra la evaluación general que realizaron los participantes acerca del programa.



*Figura 7.* Evaluación general del programa informativo sobre estrés académico por parte de los participantes

Tomando en cuenta la información mostrada en el gráfico, puede observarse que el 10% de los asistentes al programa lo calificaron como bueno, mientras que 90% de estos lo evaluaron como excelente.

### 5.2.3.1. Análisis descriptivo del programa.

Con el objetivo de enriquecer los análisis estadísticos previamente presentados, se consideró de gran importancia la realización de un análisis sobre cómo ocurrieron las actividades a lo largo del taller.

A continuación, se procede a describir las características del taller, al mismo tiempo que se contemplan cada una de las actividades incluyendo sus objetivos específicos, de igual modo se presentan las evaluaciones de las facilitadoras y sus aprendizajes obtenidos como orientadoras del grupo y finalmente, los comentarios que realizaron los asistentes sobre sus impresiones del taller.

- *Características del taller:*

**A.** Sesión: Única.

**B.** Fecha: Viernes 12 de diciembre del 2014.

**C.** Hora de inicio: 8:00am

**D.** Hora de finalización: 3:30pm

**E.** Facilitadores: Mary Carmen López y Valentina Rodríguez.

**F.** Número de participantes al inicio: 10 personas.

**G.** Número de participantes al final: 10 personas.

**H.** Objetivos del taller:

Que los participantes obtengan información sobre:

**h.1.** Definición del término estrés.

**h.2.** Tipos de estrés.

**h.3.** Estrés Académico.

**h.4.** Causas del estrés.

**h.5.** Efectos del estrés.

**h.6.** Técnicas Cognitivo- conductuales: La Terapia Racional Emotiva Conductual de Albert Ellis (1956) y la Terapia Cognitiva propuesta por Aaron Beck (1962).

**h.7.** Técnicas de Relajación: La Relajación Progresiva de Edmund Jacobson (1965).

- Desarrollo de las actividades realizadas:

- ***Parte Uno: Presentación***

**A.** Primera Actividad

**a.1.** Objetivo de la actividad:

Que los participantes reciban la bienvenida al programa.

Que los participantes se conozcan entre sí y a las facilitadoras a través de la dinámica “*Parejas*”.

Que los participantes compartan sus expectativas acerca del taller con el grupo.

**a.2.** Nombre de la Actividad: “*Parejas*”.

**a.3.** Descripción del proceso:

Al comenzar, el facilitador y co-facilitador les indicaron a los asistentes que debían firmar una carta de consentimiento que estaba en sus pupitres como una manera de formalizar su participación en la investigación. Posteriormente se les brindó la bienvenida al taller. Después, los participantes junto al facilitador y co-facilitador, formaron un círculo, en el que el primero explicó en qué consistía la dinámica que harían a seguir. Las instrucciones fueron comprendidas luego de una única explicación.

Manteniendo el círculo, el facilitador pidió a cada uno de los participantes que compartieran con el resto del grupo sus expectativas acerca del taller, de las cuales surgieron las siguientes: Aprender más sobre el estrés académico, conocer los efectos del estrés académico y aprender técnicas para manejarlo.

Los objetivos de la actividad fueron cubiertos en el tiempo estimado y por la totalidad de los participantes, quienes se mostraron cooperativos. Se desarrolló en un clima informal. Inicialmente, los participantes se mostraron tímidos al relacionarse con el resto del grupo, sin embargo, a medida que avanzó la actividad las intervenciones se volvieron más espontáneas, animadas y extensas.

## **B. Segunda Actividad**

### **c.1. Objetivo:**

Que los participantes conozcan la estructura y modalidad del Programa.

### **c.2. Nombre de la Actividad:** *“Conociendo nuestro programa”*.

### **c.3. Descripción del proceso:**

El facilitador le pidió a los participantes que se situaran frente a la pared en la que se proyectó la presentación en Power-Point sobre los objetivos de la aplicación del Programa, así como los temas contenidos en éste y el tiempo estimado para su desarrollo; brindándosele a los presentes la estructura acerca del taller.

En esta actividad se sostuvo el clima cooperativo, ya que los participantes se mantuvieron atentos a la exposición, asimismo se cumplió con el objetivo sin contratiempo alguno, no se presentaron interrogantes por parte de los sujetos y duró menos tiempo (aproximadamente 5 minutos) de lo previsto.

### C. Tercera Actividad

#### c.1. Objetivo de la actividad:

Conocer el nivel de conocimiento que poseen los participantes acerca del Estrés Académico, antes de la ejecución del programa.

#### c.2. Nombre de la Actividad: “*Pre-test de la investigación*”.

#### c.3. Descripción del proceso:

El co-facilitador hizo entrega de las Encuestas sobre el Nivel de Información acerca del Estrés Académico, mientras que el facilitador exponía al grupo las instrucciones de la actividad, las cuales fueron entendidas por la totalidad de los participantes y respondidas en menos tiempo (aproximadamente 10 minutos) del estimado.

### - *Parte Dos: Estrés, Tipos de Estrés y Estrés Académico.*

#### A. Primera actividad

##### a.1. Objetivo de la actividad:

Que los participantes logren involucrarse en la actividad, y movilizar sus energías a través de una dinámica grupal.

##### a.2. Nombre de la actividad: “*Actuando un cuento*”.

##### a.3. Descripción del proceso:

Se dividió al grupo en 3. El facilitador dio las instrucciones pertinentes de la actividad y posteriormente se dispuso a guiarla de acuerdo a lo pautado en el Programa.

La actividad se mantuvo en un clima cooperativo y dinámico, ya que los participantes se mantuvieron atentos a las instrucciones inicialmente lo que permitió la comprensión fácil de las mismas, y luego se desarrolló la actividad de manera fluida. Asimismo se cumplió con el objetivo planteado y en el tiempo (15 minutos) previsto.

## **B. Segunda actividad**

### **b.1. Objetivo de la actividad:**

Que los participantes conozcan la definición de estrés, los tipos de estrés existentes especialmente el estrés académico.

### **b.2. Nombre de la actividad: “Exposición teórica”.**

### **b.3. Descripción del proceso:**

Antes de iniciar, el facilitador preguntó a los participantes si conocían qué era el estrés y cuántos tipos de estrés conocían. De esta interrogante se obtuvo que los participantes consideraban que el estrés “es un estado del organismo que enferma y produce malestar”.

Posteriormente, haciendo uso de la presentación de power-point con las diapositivas creadas, el facilitador expuso al grupo de forma clara, sencilla y detallada cada uno de los aspectos pautados en el programa. En esta parte surgió la necesidad de aclarar dudas presentadas por tres participantes respecto a la existencia de un estrés positivo.

Con respecto al clima, éste se caracterizó por ser amistoso y espontáneo pues hubo participación y comentarios de los sujetos de forma libre.

Receso de 30 minutos.



- *Parte tres: Causas y efectos del estrés.*

**A. Primera Actividad**

**a.1. Objetivo de la actividad:**

Que los participantes conozcan las causas y los efectos del estrés.

**a.2. Nombre de la Actividad:** “*Exposición teórica*”.

**a.3. Descripción del proceso:**

Estando los participantes sentados en círculo, el facilitador procedió a exponer de manera breve, sencilla y clara cuáles son las causas y los efectos del estrés académico. En el transcurso de la exposición se hicieron preguntas a los participantes, tales como: ¿cuáles son los factores que le causan estrés a ustedes?, ¿cuáles son las consecuencias de ese estrés en ustedes?

Esto permitió la intervención de todos los participantes quienes de forma espontánea y libre compartieron con el grupo comentarios acerca de sus propias experiencias enriqueciendo así el contenido de esta parte del programa.

La actividad se desarrolló en un clima libre y de cooperación, y además se cumplió con los objetivos pautados y en el tiempo (30 minutos) estimado.

Receso de 15 minutos.

**B. Segunda Actividad**

**b.1. Objetivo de la actividad:**

Que los participantes identifiquen causas del estrés en sí mismos.

**b.2. Nombre de la actividad:** “*Identificando mis fuentes de estrés*”.

**b.3. Descripción del proceso:**

Mientras el facilitador explicaba detalladamente el objetivo y las instrucciones de la actividad a los participantes, el co-facilitador le hacía entrega de una hoja con un formato para que marcaran, en una lista de causas del estrés académico, aquellas con las cuales se sintieran identificados. Luego de dar las instrucciones, uno de los participantes manifestó no comprender el formato, siendo éste explicado nuevamente por el facilitador. Al finalizar, cuatro de los participantes compartieron con el resto del grupo sus respuestas y expresaron que la actividad les permitió visualizar de forma más concreta cuáles factores están influyendo más en su propio estrés académico entre los cuales fueron señalados con mayor frecuencia la sobrecarga de tareas, el poco tiempo para realizarlas, algunos profesores y compañeros de clases.

Esta actividad se desarrolló en un clima libre, relajado, cooperativo y espontáneo, en el que los participantes se mostraron abiertos a compartir sus respuestas además de atender a las intervenciones de sus compañeros.

El objetivo de la actividad no fue cumplido en su totalidad ya que sólo el 40% de los participantes manifestaron y compartieron las causas del estrés académico identificadas en ellos mismos. El desarrollo de la actividad se logró en menos del tiempo estimado (20 minutos).

### C. Tercera actividad

#### c.1. Objetivo de la actividad:

Que los participantes identifiquen efectos del estrés en sí mismos.

#### c.2. Nombre de la actividad: *“La manera cómo me afecta el estrés”*.

#### c.3. Descripción del proceso:

Antes de la actividad, se colocó en una de las paredes cinco láminas de papel bond donde estaban escritos los diferentes efectos del estrés académico divididos en las categorías de: Conductuales, emocionales, mentales y fisiológicos.

Mientras el facilitador explicaba los objetivos y las instrucciones de la actividad, el co-facilitador entregaba a cada participante un marcador del color de su preferencia (uno distinto para cada uno) con el cual debían escribir su nombre al lado de cada efecto del estrés académico con el cual se sintieran identificados.

Al terminar, se les pidió a los participantes que voluntariamente contaran sus propias respuestas según cada categoría con la finalidad de identificar de cuál manera les estaba afectando más el estrés académico. Seis de los participantes compartieron con el resto del grupo sus respuestas y expresaron que la actividad les permitió visualizar de forma más concreta de qué forma están respondiendo ante el estrés académico siendo las respuestas más comunes: los efectos conductuales y fisiológicos.

El objetivo de la actividad no fue cumplido en su totalidad ya que se esperaba que el 80% manifestara haber identificado los efectos del estrés académico en sí mismos, y sólo el 60% de los participantes lo hizo. El desarrollo de la actividad se logró en menos tiempo del estimado (20 minutos).

Receso de 40 minutos para el almuerzo.

- ***Parte cuatro: Técnicas Cognitivo- conductuales y Relajación.***

**A-** Primera actividad

**a.1.** Objetivo de la actividad:

Que los participantes conozcan los planteamientos teóricos de la Terapia Cognitiva de Beck y de la Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis.

**a.2.** Nombre de la actividad: *“Aprendiendo juntos”*.

**a.3.** Descripción del proceso:

El facilitador, haciendo uso de la presentación del power-point, expuso al grupo las técnicas propuestas Aaron Beck y Albert Ellis como herramientas para manejar el estrés. Al terminar, se dividió al grupo en dos subgrupos, asignándose un tipo de técnica (Técnica cognitivo-conductual de Beck o Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis), a cada uno. El facilitador explicó cómo se desarrollaría la actividad, y ésta se dio dentro de los parámetros establecidos.

A lo largo de la actividad se evidenció que las técnicas fueron comprendidas por todos los participantes, aunque los facilitadores espontáneamente decidieron dar ejemplos de cada técnica para una mejor comprensión de las mismas.

Esta actividad se desarrolló en un clima espontáneo, relajado, cooperativo y amistoso, en el que los participantes se mostraron compenetrados y abiertos a la información que estaban recibiendo; se observó comunicación con los otros integrantes de sus grupos, estuvieron atentos a las ponencias de sus compañeros y demostraron comprender la información expuesta a través de comentarios o expresiones no verbales como el asentimiento con la cabeza.

El objetivo de la actividad fue cumplido en su totalidad y se logró su desarrollo en menos tiempo del estimado (35 minutos).

## **B-** Segunda actividad

### **b.1.** Objetivo de la actividad:

Que los participantes experimenten un estado de relajación.

### **b.2.** Nombre de la actividad: *“Relajándonos”*.

### **b.3.** Descripción del proceso:

El facilitador, haciendo uso de la presentación del power-point, expuso al grupo la Técnica de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson de forma breve, clara y sencilla. Al terminar, se dieron las instrucciones necesarias para realizar el ejercicio de relajación según lo programado.

Al terminar la actividad, uno de los participantes expresó no haber logrado un estado de relajación debido a que tenía dificultad para concentrarse en ese tipo de ejercicios. El resto del grupo expresó agrado por el ejercicio y expresaron agradecimiento por la técnica recibida.

El objetivo de la actividad fue cumplido en su totalidad y se logró su desarrollo en el estimado (20 minutos).

- ***Parte cinco: Cierre.***

**A. Primera Actividad**

**a.1. Objetivo de la actividad:**

Que los participantes compartan con el resto del grupo su experiencia vivida en el taller.

**a.2. Nombre de la actividad: *¿Qué me llevo?***

**a.3. Descripción del proceso:**

El facilitador pidió a los participantes que voluntariamente compartieran brevemente lo que habían aprendido durante el taller y que expresaran verbalmente su apreciación acerca del mismo. Esto permitió que todos los participantes intervinieran para responder a la solicitud del facilitador. La mayoría de los participantes respondió que el mayor aprendizaje había sido con respecto a los tipos de estrés, las técnicas cognitivo-conductuales y la técnica de relajación.

Además, comentaron que el taller en general les había parecido completo, dinámico, organizado, que les había proporcionado conocimientos que no tenían

entre los cuales el que más resaltaron fue la existencia de un estrés positivo y de las técnicas cognitivas (reestructuración de pensamientos). La mayoría expresó sentirse satisfechos con el contenido informativo del programa.

La actividad se desarrolló en un clima espontáneo, relajado y libre. El objetivo de la actividad fue cumplido en su totalidad y se logró en menor tiempo (aproximadamente 15 minutos) del estimado.

## **B-** Segunda actividad

### **b.1.** Objetivo de la actividad:

Que los participantes evalúen el contenido del taller así como el trabajo realizado por las facilitadoras.

### **b.2.** Nombre de la actividad: “*Evaluación del taller*”.

### **b.3.** Descripción del proceso:

El facilitador expuso el objetivo y las instrucciones de la actividad al grupo mientras el co-facilitador hizo entrega de los Formatos de Evaluación General del Programa. Las instrucciones fueron comprendidas por la totalidad de los participantes y respondidas en menos tiempo del estimado (10 minutos aproximadamente).

## **C-** Tercera actividad:

### **c.1.** Objetivo de la actividad:

Obtener una medida del nivel de información que poseen los participantes acerca del estrés académico, después de la ejecución del programa.

### **c.2.** Nombre de la Actividad: “*Pos-test de la investigación*”.

### **c.3.** Descripción del proceso:

El co-facilitador entregó a los participantes las *Encuestas sobre el Nivel de Información acerca del Estrés Académico* (ver anexo 3), mientras que el facilitador exponía al grupo las instrucciones de la actividad, las cuales fueron entendidas por la totalidad de los participantes y respondidas en el tiempo previsto.

#### **5.2.3.1.1. Evaluación de los facilitadores.**

##### *Evaluación del Facilitador 1 por el Facilitador 2*

Se desempeñó de manera fluida durante el inicio, desarrollo y cierre del programa; estuvo siempre atento al clima del grupo y sus acciones se orientaron a que los participantes atendieran y participaran en las actividades y dinámicas propuestas.

El facilitador 1 se mostró auténtico, calmado, con buen tono de voz y claridad al hablar, respetuoso y empático, sin embargo se recomienda mostrar mayor poder y control al momento de expresar los conocimientos y agregar comentarios.

##### *Evaluación del Facilitador 2 por el Facilitador 1*

El facilitador 2 logró un buen desempeño a lo largo de la ejecución del programa. Sus acciones estuvieron orientadas a que se cumplieran los objetivos planteados y además logró que los participantes se mantuvieran atentos y cómodos durante el tiempo de duración del programa.

En todo momento, las instrucciones dadas fueron claras y sencillas lo que permitió que los participantes las comprendieran con facilidad. Realizó intervenciones oportunas para aclarar y agregar informaciones relevantes mostrando siempre una actitud de seguridad y respeto hacia los participantes.

Sin embargo, se recomienda al facilitador 2 que muestre mayor relajamiento corporal al momento de realizar exposiciones teóricas y manejar grupos.

#### **5.2.3.1.2. Aprendizajes obtenidos.**

*Facilitador A*

Esta experiencia me permitió integrar los conocimientos adquiridos durante la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación, primero, en el diseño de un programa que se enmarcara dentro de los principios aprendidos durante la fase aplicada de la carrera de Psicología y, segundo, en el manejo de grupos durante la aplicación de dicho programa. La ejecución del mismo, me permitió aplicar las herramientas obtenidas durante la mención en cuanto a empatía, autenticidad, respeto y claridad y precisión al momento de comunicar información al grupo.

*Facilitador B*

Ser facilitador me permitió compartir con el grupo todos los aprendizajes que obtuve durante la creación del programa y, además, me dio la oportunidad de transmitir la experiencia adquirida durante las pasantías en las cuales las actividades básicas fueron realizar talleres con estudiantes de educación media. Considero que me mostré empática, respetuosa y segura durante todo el desarrollo del programa lo cual permitió que los participantes recibieran de forma positiva la información que les proporcioné.

### **6.3. Referente a los efectos de la aplicación del programa informativo de asesoramiento psicológico acerca del estrés académico sobre el nivel de información de un grupo de estudiantes universitarios**

#### **5.3. 1. Análisis cuantitativo de la Variable Dependiente:**

En el apartado que se presenta a continuación se muestran los resultados obtenidos luego de realizar el análisis con el paquete estadístico SPSS versión 22.0.0 en español, en el cual se introdujeron los datos arrojados por los participantes al responder la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) antes y después de la ejecución del programa.

Se muestran los estadísticos descriptivos que se realizaron tanto para el pre-test como para el pos-test. Posteriormente, se presenta la Prueba de contraste no paramétrica inferencial de Wilcoxon para cada ítem tanto en el pre-test como en el pos-



test, así como también para los totales del pre-test y el pos-test con la finalidad de observar si existieron diferencias significativas entre ambos. Finalmente, se muestra una representación gráfica de dichos resultados.

### 5.3.1.1. Estadísticos descriptivos

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Totalpre	10	4	11	7,10	2,514	6,322
Totalpos	10	13	16	14,30	1,059	1,122
N válido (por lista)	10					

Como se puede observar en la Tabla 2, la cantidad de personas que participaron en la muestra de la investigación (N) es de diez (10) en su totalidad, el puntaje mínimo obtenido en el pre-test en la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) fue de cuatro (4), mientras que el puntaje máximo obtenido para dicha encuesta fue de once (11). Por otro lado, el promedio de puntuaciones obtenidas en la encuesta fue de 7,10.

La medida de desviación típica muestra que los puntajes se desvían de la puntuación central 2,514 en promedio. Otra medida de dispersión que se muestra en la Tabla 2, para el pre-test de la encuesta, es la varianza presente en los datos siendo ésta de 6,322, lo que quiere decir que los datos se encuentran bastante cercanos a la media, es decir, del valor central.

En cuanto a los datos obtenidos en el pos-test de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3), el valor mínimo conseguido fue de 13 mientras que el valor máximo obtenido fue de 16 (menor que los puntajes obtenidos en el pre-test de la misma encuesta). Por otro lado, el valor promedio de los

puntajes obtenidos en el pos-test fue de 14,30. Las puntuaciones se alejan de la media a 1,059 desvíos típicos (siendo esta unidad menor que la obtenida en el pre-test de la misma encuesta, lo que indica que las puntuaciones se encuentran menos dispersas que en el caso anterior). Esta dispersión de los datos es confirmada por el índice de varianza obtenido, que en dicho caso fue de 1,122 y expresa que la dispersión de los datos es mínima.

### **5.3.1.2. Prueba de contraste Wilcoxon para cada uno de los ítems en el pre-test y el pos-test**

Tabla 3

*Prueba de contraste Wilcoxon en el pre-test y el pos-test para cada uno de los ítems*

Ítem	Ítem pre-pos	
	Z	Sig. asintótica (bilateral)
1- <i>“El estrés es...”</i>	-2,449 <sup>b</sup>	,014
2- <i>“Según los efectos que tenga sobre el individuo, estrés es...”</i>	-2,428 <sup>b</sup>	,015
3- <i>“De acuerdo a su duración en el tiempo, el estrés puede ser...”</i>	-2,449 <sup>b</sup>	,014
4- <i>“Son causas del estrés...”</i>	-1,265 <sup>b</sup>	,206
5- <i>“Entre los efectos fisiológicos del estrés se encuentran...”</i>	-3,000 <sup>b</sup>	,003
6- <i>“Entre los efectos mentales del estrés se encuentran...”</i>	-2,598 <sup>b</sup>	,009
7- <i>“El estrés académico es...”</i>	-,447 <sup>b</sup>	,655
8- <i>“Los principales estresores académicos son...”</i>	-2,810 <sup>b</sup>	,005
9- <i>“Entre las consecuencias del estrés académico, se encuentran...”</i>	-2,516 <sup>b</sup>	,012

Según los resultados arrojados por la prueba de Wilcoxon (sig. Asintot.) que se muestran en la Tabla 3, puede decirse que se obtuvieron diferencias significativas en los ítems 1 (0,014), 2 (0,015), 3 (0,014), 5 (0,003), 6 (0,009), 8 (0,005) y 9 (0,012), es decir, que los cambios efectuados por la variable independiente sobre los niveles de información del grupo en cuanto a qué es el estrés, los tipos de estrés según los efectos sobre el individuo y la duración en el tiempo, los efectos fisiológicos y mentales del estrés académico, los principales estresores académicos y las consecuencias del estrés académico (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 8 y 9, respectivamente) fueron significativos ya que presentan un índice inferior a 0,05 como se requiere estadísticamente. Fueron los ítems 5, 8 y 9 donde se lograron mayores diferencias entre el pre-test y el pos-test.

Por su parte, en los ítems 4 y 7 no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mismas de (0,206) para el ítem 4 y (0,655) para el ítem 7. Dichos ítems, hacían referencia al nivel de información de los participantes acerca de las causas del estrés y definición de estrés académico, respectivamente.

### 5.3.1.3. Prueba de contraste Wilcoxon de las puntuaciones totales tanto en el pre-test como en el pos-test.

Tabla 4

*Prueba Wilcoxon para las puntuaciones totales obtenidas por el grupo en el pre-test y el pos-test.*

	Totalpos - Totalpre
Z	-2,809 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,005

La Tabla 4 muestra la existencia de diferencias entre el pre-test y el pos-test del grupo. Como se puede observar, los resultados arrojan una puntuación Alfa de 0.005, la cual representa coeficiente de significancia, por lo que se puede afirmar que dicha diferencia es estadísticamente significativa al ser menor a 0,05. Esto quiere decir que se presentó una significación estadística en los cambios efectuados por la Variable Independiente sobre los niveles de información del grupo acerca del estrés académico.

Dado el número de participantes (10) y tomando en cuenta los resultados expuestos en líneas anteriores, en donde para la mayoría de los ítems de la *Encuesta acerca del nivel de información sobre el estrés académico* (ver anexo 3) se observó un aumento en los niveles de información del pos-test, es posible afirmar que las diferencias son estadísticamente significativas. Lo anterior permite corroborar el cumplimiento de la hipótesis de esta investigación que sugiere que existirían diferencias entre la mediana del nivel de información acerca del estrés académico en el pre-test y la mediana del nivel de información acerca del estrés académico en el pos-test. Sin embargo, estos resultados no se afirman a cabalidad ya que el tamaño de la muestra es reducido y no permite una descripción más precisa.

A continuación, se presenta en un gráfico de barras los puntajes obtenidos por los participantes tanto en el pre-test como en el pos-test, a fin de ver detalladamente los mismos y corroborar los resultados arrojados por los análisis estadísticos realizados anteriormente.

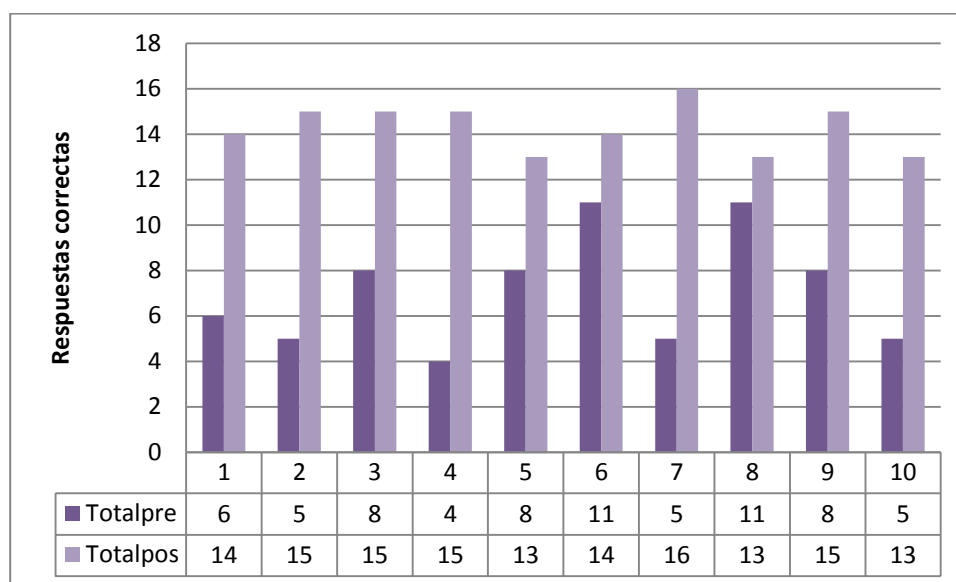


Figura 8. Puntuaciones totales obtenidas por los participantes en el pre-test y el pos-test.

En la Figura 12 puede observarse que todos los participantes mostraron un aumento en el nivel de información acerca del estrés académico en el pos-test. Sin embargo, los participantes 6 y 8 mostraron puntuaciones mayores a diez (10) en el pre-test y aumentaron dicha puntuación en el pos-test en 3 y 2 puntos, respectivamente.

#### 5.3.1.4. Análisis de Frecuencias y Porcentajes del Ítem 10 para el pre-test y el pos-test.

A diferencia de los análisis estadísticos realizados con los anteriores ítems, para el ítem 10 se sustituyó por otro tipo, el cual implica la evaluación de la frecuencia y porcentaje obtenido por opción de respuesta. El tipo de respuesta para este ítem es el tipo abierto, en el que se les ofreció la libertad de escribir en un espacio dispuesto para ello, cualquier técnica para manejar el estrés que fuera de su conocimiento.

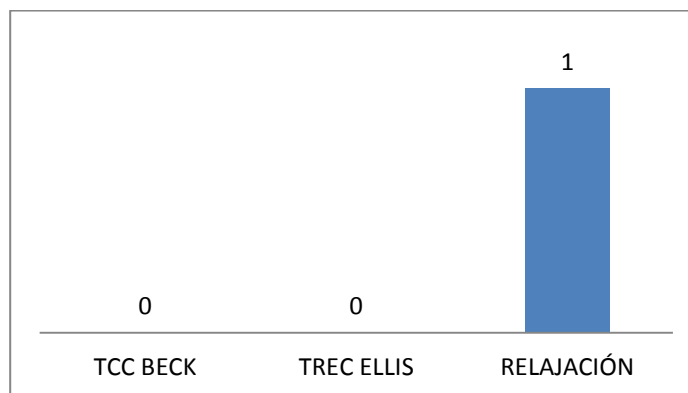
Tabla 5.

*Frecuencia y porcentaje en el pre-test para el ítem 10*

<b>¿Conoce técnicas para manejar el estrés?</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	1	10
No	9	90
<b>¿Cuáles técnicas para manejar el estrés conoce?</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
La Relajación	1	10

La Tabla 5, en la aplicación de la encuesta antes de la ejecución del programa una sola persona, que representa el 10% de la muestra total de la investigación, respondió que sí conocía técnicas para manejar el estrés académico. Más abajo, la misma persona, respondió que conocía la técnica de relajación, la cual se considera como una respuesta correcta. Las otras 9 personas, que representan un 90% de la muestra, respondieron que no conocían técnicas para manejar el estrés académico.

A continuación se presenta un gráfico donde se puede visualizar mejor los resultados arriba señalados:



*Figura 9. Frecuencia de respuestas en el pre-test para el ítem 10.*

La Figura 9, muestra que una (1) persona manifestó conocimiento acerca de la técnica de relajación antes de la ejecución del programa informativo acerca del estrés académico.

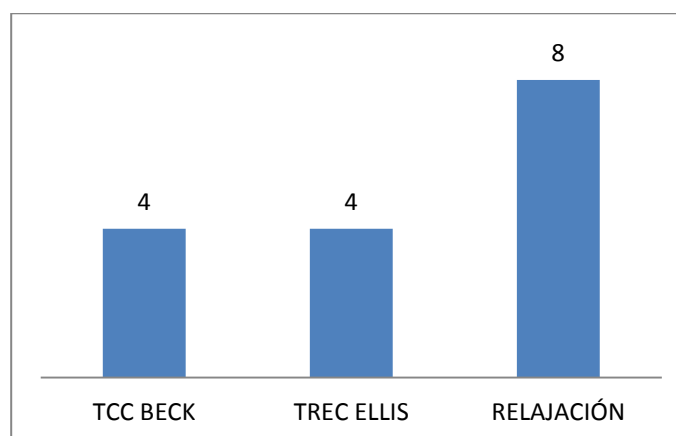
Tabla 6.

*Frecuencia y porcentaje en el pos-test para el ítem 10*

<b>¿Conoce técnicas para manejar el estrés?</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	10	100
No	0	0
<b>¿Cuáles técnicas para manejar el estrés conoce?</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
Terapia cognitivo-conductual de Beck	4	40
Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis	4	40
Relajación	8	80

La Tabla 6, muestra que en la aplicación de la encuesta después de la ejecución del programa todos los participantes respondieron que sí conocían técnicas para manejar el estrés académico. Más abajo en la misma tabla, puede observarse que cuatro (4) participantes manifestaron conocer la Técnica Cognitivo-Conductual de Beck, cuatro (4) respondieron que conocían las Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis, y ocho (8) participantes respondieron que conocían la Técnica de Relajación.

Para ver más claros los resultados arriba expuestos, se presenta un gráfico a continuación:



*Figura 10.* Frecuencia de respuestas en el pos-test para el ítem 10

Como puede observarse en la Figura 10, cuatro personas respondieron que conocían la Técnica Cognitivo- conductual de Beck, cuatro mencionaron que conocían la Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis y 8 personas respondieron que conocían la Técnica de Relajación.

Una vez analizados todos los datos obtenidos a partir del *Formato de Evaluación General de Programa* (ver anexo 4) y de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico* (ver anexo 3) tanto en el pre-test como en el pos-test, con el objetivo de conocer los efectos de un programa informativo de asesoramiento psicológico sobre el nivel de información acerca del estrés académico en un grupo de estudiantes universitarios, se puede afirmar que fue cumplido en su totalidad.



## VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Uno de los objetivos de la presente investigación consistió en el diseño de un programa que brindara información sobre el estrés académico a estudiantes universitarios. En primer lugar, se realizó una extensa revisión bibliográfica acerca de los temas implicados: estrés, estrés académico y técnicas cognitivo conductuales y de relajación para el manejo del estrés, haciendo énfasis en investigaciones que apoyaran la utilidad de los programas informativos. Dicho arqueo bibliográfico constituyó la base sobre la cual se creó el *Programa informativo de asesoramiento psicológico sobre estrés académico* (ver Anexo 1) el cual estuvo conformado por cinco partes (presentación; estrés, tipos de estrés y estrés académico; causas y efectos del estrés; técnicas cognitivo conductuales y de relajación y cierre). Éste fue validado por tres expertos (ver Anexo 7), dos en diseño y evaluación de programas de asesoramiento psicológico y dinámicas de grupo, y otro en estrés académico.

El segundo objetivo de la investigación, fue la aplicación del programa informativo previamente diseñado. El mismo, tuvo una duración de 8 horas académicas (45 minutos cada una, en un solo día) y una asistencia de 10 estudiantes universitarios.

Dicho grupo, permaneció en el lugar escogido durante 8 horas académicas para participar del programa, durante las cuales se desarrollaron las actividades en un clima cooperativo evidenciado en la atención y acatamiento de las instrucciones ofrecidas. Desde el inicio se mostraron colaboradores y siempre dispuestos a participar, además las actividades permitieron que el clima fuese cada vez más libre, amistoso y relajado, lo cual se tradujo en una constante participación. Durante la ejecución del programa se evidenció que el conocimiento inicial de los estudiantes sobre el estrés era escaso, sobre todo en lo referente a los tipos de estrés y las técnicas para el manejo del mismo.

Como resultado de lo ocurrido durante el taller, se entiende que el conocimiento del estudiante universitario sobre las consecuencias negativas del estrés está más esclarecido que del resto de los temas abordados en el mismo, además de que las

actividades dinámicas estuvieron suficientemente relacionadas con los temas como para identificar las fallas de información.

Una vez finalizado el programa, los asistentes lo evaluaron a través de un *Formato de Evaluación General del Programa informativo sobre estrés académico* (ver anexo 4) que les fue entregado por los facilitadores. En dicho formato se evaluó el modo en que se ofrecieron los conocimientos durante el taller, siendo éstos específicamente: definiciones de estrés (80% de los participantes), tipos de estrés (100% de los participantes), estrés académico (90% de los participantes), causas del estrés 80% de los participantes), efectos del estrés (90% de los participantes), técnicas cognitivas conductuales para el manejo del estrés (60% de los participantes) y la técnica de relajación de Jacobson (60% de los participantes); los que fueron clasificados por la mayoría de los participantes como excelentes. A partir de lo anterior se infiere que los conocimientos impartidos con respecto a las estrategias dirigidas al manejo del estrés no resultaron para los participantes tan exhaustivos como lo hecho con el resto del contenido.

En cuanto al contenido y estructura, se evaluó lo siguiente: organización del contenido (90% de los participantes), pertinencia del material teórico (70% de los participantes), actividades (80% de los participantes) y presentación audiovisual (60% de los participantes), los que fueron calificados en su mayoría como excelentes. Asimismo, con respecto a las instalaciones, específicamente su tamaño y acondicionamiento, fueron clasificadas por la mayoría de los asistentes como buenas (70%). Con respecto al desempeño de los facilitadores, los participantes consideraron el dominio del grupo, claridad de las instrucciones, manejo del tiempo y volumen/tono/claridad de voz, como excelentes en su mayoría para ambas, en un 80%, 80%, 90%, 80% y 90% respectivamente. En términos generales, un 90% de los participantes calificaron el taller como excelente y el 10% restante como bueno, por lo que se afirma que la aplicación del programa resultó satisfactoria.

El diseño de investigación (preprueba-postprueba) utilizado, se caracteriza por una medición del nivel de la variable dependiente antes y después de la intervención

experimental. Para el cumplimiento de dicho requisito, resultó indispensable el empleo de un instrumento capaz de medir específicamente los niveles de información sobre estrés académico. En vista de la inexistencia de dicho instrumento, se procedió a su creación y validación; para ello se contó con la tutoría de un experto en el área de psicometría, un asesor psicológico experto en el área de estrés; así como también se ejecutó la aplicación de la prueba piloto a 20 estudiantes universitarios. El instrumento final (ver Anexo 3 ), estuvo compuesto por 10 ítems (9 de selección múltiple y 1 abierto) que contemplaron las partes dos, tres y cuatro del programa que incluían: concepciones básicas sobre el estrés; los tipos de éste; las causas del mismo; sus efectos; el estrés académico y las técnicas terapéuticas empleadas para el manejo del estrés.

Según el diseño de la presente investigación, para revelar si los objetivos del programa se cumplieron, se aplicó la encuesta al grupo de participantes, para entonces comparar los niveles de información antes y después de la aplicación del taller.

Los resultados obtenidos se interpretaron en términos de diferencias estadísticamente significativas que permitieron mostrar si existieron o no cambios en los niveles de información entre la primera y la segunda aplicación de la encuesta.

En la sección anterior (análisis de resultados) se comenzó con la descripción de los resultados generales obtenidos por el grupo, a partir de lo cual se concluyó que los participantes lograron cambios estadísticamente significativos en sus niveles de información entre el pre-test y el pos-test. Dicho resultado puede justificarse por la presencia de la variable independiente (el programa), por lo que se puede afirmar que luego de la aplicación del programa poseían una mayor información sobre estrés académico.

En lo que respecta a los ítems en particular, siendo importante contemplarlos individualmente con la finalidad de detectar las limitaciones específicas que pudo presentar el programa al tratar determinada información, los resultados indicaron que en lo referente a los ítems 4 y 7 (de selección múltiple), el grupo no mostró diferencias estadísticamente significativas en sus respuestas entre el pre-test y pos-test. No obstante

en los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 8 y 9 si se observaron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los participantes entre el pre-test y el pos-test. Es decir, que mientras los niveles de información sobre las causas del estrés y concepto de estrés académico no variaron en ambas aplicaciones; sí lo hicieron de forma significativa en el caso de la definición de estrés, sus tipos, efectos y consecuencias.

En cuanto al último ítem, que medía el nivel de información sobre técnicas para manejar el estrés, debido a la naturaleza de la pregunta (abierta), no se evaluaron diferencias significativas, sino que más bien se hizo un análisis de frecuencia y porcentaje de respuesta, el cual evidenció que en el pre-test, sólo una persona, que representa el 10% de la muestra conocía efectivamente una técnica para manejar el estrés; mientras que en el pos-test, 10 personas, es decir 100% de los participantes mencionaron al menos dos técnicas de las tres que se abordaron en el programa. Por lo tanto, se puede decir que hay mayor dominio de información en el grupo de participantes del programa en lo que a técnicas para manejar el estrés se refiere.

Por lo anteriormente planteado, se entiende que el grupo de participantes varió sus respuestas significativamente entre ambas aplicaciones. No obstante, al evaluar cada ítem por separado, pudo identificarse que los ítems 4 y 7 (que miden causas del estrés y concepto de estrés académico respectivamente) pueden no estar cumpliendo su función de medir correctamente los niveles de información. Asimismo, se demuestra que en lo referente al conocimiento sobre la definición de estrés, sus tipos, efectos, consecuencias y técnicas para manejar el estrés, sí se logró su modificación en el grupo a partir de su participación en el programa.

Encontrar investigaciones similares a ésta para comparar los resultados obtenidos ha sido difícil, la implementación de programas informativos, al menos en el área del estrés académico pareciera no ser muy frecuente. En nuestro país, pudo encontrarse un estudio titulado: Efectos de un programa de Yoga y Comunicación sobre el estrés académico: una propuesta psiconeuroinmunológica (Nicolaci y Vernet, 2005), pero el mismo era de carácter formativo y además contaba con la implementación de un grupo control. No obstante, Gamba y Ortiz (2010), si bien no trabajaron en el área de estrés

académico e implementaron un grupo control, realizaron un programa informativo sobre estrategias de afrontamiento ante la depresión en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela.

Al comparar los resultados de ambos programas informativos, se pudo observar que se presentaron cambios significativos en los niveles de información reportados por los estudiantes, tras su participación en los programas, comprobándose la efectividad de los mismos, y además ambos fueron calificados por los participantes en términos generales como excelentes, por lo que pudiera decirse que ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de aumentar su conocimiento en las áreas abordadas en cada uno de estos programas, previniendo a través de la labor educativa.

Lo anterior, concuerda con los resultados arrojados en la presente investigación respecto a la efectividad del programa de intervención, siendo los tres programas elaborados bajos los principios del asesoramiento psicológico grupal y enfocándose ya sea en la labor informativa y/o formativa del mismo. Los programas diseñados en las investigaciones mencionadas y el de la presente, apoyan los planteamientos de Orlandini (1999) quien promueve la educación como una labor importante para prevenir diversas problemáticas que pueden presentarse a lo largo del ciclo vital de las personas.

## VII. CONCLUSIONES

Partiendo de las publicaciones y bibliografía revisadas, puede afirmarse que el interés por el estrés ha surgido debido a las diversas consecuencias que éste produce en las personas, convirtiéndose en un tema de gran importancia en los últimos tiempos, incluso diversos enfoques como la medicina, la psiquiatría, la física, la sociología y la psicología se han preocupado por exponer teorías que lo expliquen y sobre todo cómo superarlo (Ortega 2003). Al producirse en casi cualquier lugar, ocasiona un notable impacto sobre la salud de la población, de hecho las enfermedades por estrés han superado a las infecciones como causa de muerte, sobre todo al final del siglo XX (Orlandini, 1999).

La población estudiantil universitaria es un grupo vulnerable y propenso al estrés, ya que éstos no pueden evitar vivir episodios estresantes, puesto que muchas veces no saben manejar de forma adecuada las exigencias académicas (Reyes y Sufuentes, 2004). El estrés - inclusive el estrés académico- puede afectar la salud de la persona, provocando desequilibrios tanto físicos como mentales en el individuo, por tal razón, es importante para el profesional en Asesoramiento Psicológico indagar sobre esta área, con el fin de impartir información a los estudiantes universitarios sobre el fenómeno del estrés, sus causas y efectos así como la existencia de técnicas que permiten un manejo efectivo del mismo, con el objetivo de lograr y preservar el bienestar del individuo, siendo éste uno de los objetivos del Asesoramiento Psicológico (Rogers, 1961; c.p. Gamba y Ortiz, 2010).

Ya establecido en el marco referencial de esta investigación que el estrés es una de las afecciones psicológicas que perturba a la población universitaria afectando su salud y funciones cognitivas, se entiende que al ofrecerle a un grupo de estudiantes universitarios información sobre el estrés y en particular sobre el estrés académico, se garantiza la posibilidad de tener un mayor rango de elección entre las respuestas viables frente determinada situación estresante, ya que, según Orlandini (1999), una de las maneras de prevenir el estrés es a través de la educación, la cual puede ser realizada tanto en una población sana como también en personas que padezcan enfermedades

provocadas por el estrés. Habiendo logrado esto, el resultado es un individuo más autosuficiente y en contacto con sus potencialidades, lo que coincide con los objetivos principales del Asesoramiento Psicológico (Rogers, 1961; c.p. Gamba y Ortiz, 2010).

Las conclusiones anteriores surgen a partir de la amplia revisión teórica realizada sobre las variables en cuestión, las cuales sirven de marco para la elaboración de las conclusiones relativas a los objetivos generales y específicos de la investigación y que se muestran a continuación:

En la presente investigación se diseñó, aplicó y evaluó un programa informativo dirigido a estudiantes universitarios, para aumentar sus niveles de conocimiento acerca del estrés académico, demostrándose su efectividad como herramienta preventiva dentro del Asesoramiento Psicológico.

Goodyear (1976), explica que el rol preventivo del psicólogo asesor consiste en evitar el surgimiento de crisis y conductas disfuncionales que pudieran afectar negativamente el crecimiento, desarrollo y evolución del sujeto a través de programas educativos, ofreciendo información relevante, actualizada y adecuada a las necesidades de los mismos. El Programa Informativo sobre el Estrés Académico es un aporte al Asesoramiento Psicológico, ya que ofrece a los participantes la oportunidad de aumentar su conocimiento sobre el estrés, previniendo el mismo a través de la labor educativa.

Este programa, por ser un minitón, ofrece la ventaja de que en pocas horas y de forma dinámica, varios participantes (a diferencia del asesoramiento individual) aumenten sus niveles de conocimiento acerca de un tópico dado, en este caso, el Estrés académico.

Durante la realización de este taller informativo, se logró que los estudiantes adquiriesen los conocimientos dados gracias a la manera sencilla en que se dictaron los contenidos teóricos y a la forma en que las dinámicas estaban íntimamente relacionadas con dicha información, motivando a los sujetos a integrarse, reforzado además por el rapport logrado entre los facilitadores y los participantes, consiguiéndose altos niveles

de participación, una buena disposición a realizar las actividades y los resultados positivos obtenidos en su evaluación del taller.

Los niveles de información sobre el estrés académico obtenidos en la primera aplicación de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el estrés académico (ver anexo 3), fueron deficientes, esto pudiese ser un indicador de la necesidad de informar acerca del mismo a los estudiantes universitarios.

Al compararse los niveles de información reportados por el grupo en ambas aplicaciones de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre estrés académico* (ver anexo 3), se puede afirmar que se presentaron cambios estadísticamente significativos entre dichas aplicaciones, obteniéndose un nivel de significación de 0,005 lo que comprueba la efectividad del Programa.

Específicamente, en lo que respecta a la evaluación de cada una de las partes de información brindadas en el taller, se detectó que los niveles de información acerca de las causas del estrés y concepto de estrés académico, fueron los únicos que no presentaron variación entre la primera y segunda aplicación de la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre estrés académico* (ver anexo 3). Por lo tanto, se considera que dicha información no resultó novedosa para el grupo, lo que puede deberse, o bien a la cotidianidad con la que suele hacerse referencia al estrés, o a la posibilidad de que la mayoría de los participantes lo haya experimentado.

Por otro lado, la aplicación del *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre Estrés Académico* (ver anexo 1) se calificó como completo, dinámico y fue valorado en términos generales por un 90% de los asistentes como excelente. Los objetivos inicialmente planteados por los investigadores para la presente investigación fueron cubiertos de forma satisfactoria. No obstante, debido a la ausencia de un grupo control, no es posible asegurar que los cambios observados en el nivel de información de los participantes se puedan atribuir a la aplicación del programa



Lo anteriormente expuesto, revela que la presente investigación arrojó resultados positivos, sin embargo es importante agregar que, evaluar este estudio en solitario dice muy poco. Al compararlo con otros estudios (Barraza, 2009; Bedoya et al., 2006, Caldera et al., 2007; Celis et al., 2001; Chirinos, 2008) reseñados en anteriores apartados, es posible darse cuenta que el interés por la población universitaria no es pura casualidad, o una mera coincidencia, ésta es estudiada con frecuencia por los investigadores -incluyendo los de este estudio- por la variedad de elementos que están presentes en la misma. Dentro del área del estrés, esta población es más propensa a estar afectada por situaciones estresantes debido al ambiente donde se desenvuelve, el ámbito académico es altamente demandante.

Si bien se han desarrollado estudios amplios en relación al estrés académico de los universitarios, la mayoría se centra en establecer cuáles son las causas y o elementos principales que lo desencadenan, así como los efectos del mismo y cuáles de los miembros de la población universitaria (hombres o mujeres, estudiantes de una carrera en particular), son los más propensos a padecerlo; es decir, que se han centrado en la causística, los efectos y los miembros más susceptibles de la población, pero no tanto en la labor informativa y formativa para prevenir o manejar el estrés.

A través de la labor informativa, con este estudio se buscó contribuir a llenar ese vacío, brindando información sobre el estrés académico a los estudiantes universitarios, se procuró aumentar el nivel de información de éstos sobre dicho tema, cumpliendo así con el rol preventivo del psicólogo asesor, que busca evitar el surgimiento de crisis y conductas disfuncionales por medio de programas educativos.

## VIII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

### - Limitaciones:

Tenemos en cuenta las siguientes limitaciones en nuestro estudio.

#### *Respecto a la muestra:*

Considerando que la muestra utilizada (10 personas) dentro de la investigación no fue proporcional a la población de estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, los resultados no pueden ser generalizados en términos estadísticos a los estudiantes universitarios.

#### *Respecto al diseño:*

Debido a que no se contó con un grupo control para comparar los resultados del grupo al que se le aplicó el programa, no se pueden atribuir los cambios al mismo.

#### *Respecto a los efectos de la Variable Independiente:*

No fue posible realizar un seguimiento posterior a la intervención para evaluar la efectividad del programa (a mediano y largo plazo) ya que no se contaba con el tiempo suficiente para culminar la investigación.

### **Recomendaciones:**

Ampliar la muestra con la misma población o replicar en varias oportunidades el programa para de esta forma aumentar el rango de generalización de los resultados.

Para evaluar la efectividad en el tiempo (mediano y largo plazo) del programa sobre los niveles de información acerca del estrés académico, se propone realizar un seguimiento aplicando la *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el estrés académico* (ver anexo 3) a dos y cuatro meses de la aplicación del mismo.

Replicar la investigación con un diseño que incluya grupo control de manera que sea posible atribuir los cambios a la aplicación del programa.

## REFERENCIAS

- Aguilar, E. y González, Z. (1985). *Estrés y Relajación en una muestra de bomberos*. Trabajo de grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.
- American Psychological Association (2013). Cuál es la generación que sufre más estrés. *Muy interesante*. Recuperado el 07 de octubre de 2014 de <http://www.muyinteresante.es/salud/preguntas-respuestas/cual-es-la-generacion-que-sufre-mas-estres-351368544045>
- American Psychological Association (2014). Los Distintos Tipos de Estrés. Una adaptación de Miller, L y Dell, A. (s.f.) *The Stress Solution*. Recuperado el 21 de Abril de 2014 de: <https://www.apa.org/centrodeapoyo/tipos.aspx>
- Amutio, A. (1998). *Nuevas Perspectivas sobre la Relajación*. Desclée de Brower, S.A.
- Asociación Venezolana de Psicólogos (1981). *Código de Ética Profesional del Psicólogo de Venezuela*, Barquisimeto.
- Bados, A. y García, E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva* [Versión electrónica] Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado el 1 de febrero de 2014 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12302/1/Reestructuraci%C3%B3n.pdf>
- Barlow, J. (2000). *Gestión del Estrés: Cómo optimizar su rendimiento y mejorar su calidad*. España: Gestión 2000.
- Barraza, A. (s.f.). *El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna (Durango-Coahuila)*. [Versión electrónica]. México: Universidad Pedagógica de Durango, Coordinación del Área de Investigación.

Recuperado el 9 de marzo de 2014 de [www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/investigaciones/estaca.pdf](http://www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/investigaciones/estaca.pdf)

- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica.com*. Extraído el 8 de enero, 2010 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 11-129.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos [Versión electrónica]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2 (26), 270-289.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura [Versión electrónica]. *Psicogente*, 22 (12), 272-283.
- Barraza, A. (2010). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3). Recuperado el 20 de enero de 2014 de <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>
- Becoña, E., Vázquez, F. y Oblitas, L. (2008). *Terapia cognitivo conductual*. L. Oblitas. *Psicoterapias contemporáneas*. México: Cengage Learning, pp. 89-109.
- Bedoya, S., Perea, M. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología [Versión electrónica]. *Revista Estomatológica Herediana*, 1 (16), 15 - 20.
- Benet, I., Pellicer, O. y Salvador, A. (2012). Efectos de un estresor académico sobre la respuesta psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema* 14(2), 317-322.
- Bensabat, S. (1984). *Stress*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Mensajero.

- Bernal, G., Bravo, M. y García, I. (1988). Estrés: Desarrollo histórico del concepto y aspectos somáticos del proceso. *Revista Interamericana de Psicología*, 22 (1 y 2), 21-40.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Caracterización psicométrica del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia. Trabajo de grado para optar al título de psicóloga, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Berrios, J., Bozo, A., Fuenmayor, J., Marín, F. y Parra, M. (2013). Anteproyecto de Ley de Educación Universitaria. *Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad del Zulia*, Maracaibo, Venezuela.
- Borkovec, T y Sides, J. (1979). Critical procedural variables related to the physiological effects of progressive relaxation: A review. *Behaviour Research and Therapy*, 17(2), 119-125. Recuperado el 20 de enero de 2014 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0005796779900202>
- Brown, C. y Ghiselli, E. (1969). *El método científico en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Centro Argentino de Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva Conductual (2013). *Albert Ellis y la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC)*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014 de: [http://www.catrec.org/conceptos\\_ellis2013.html](http://www.catrec.org/conceptos_ellis2013.html)
- Centro de Orientación y Desarrollo Humano CODEH gestalt (s.f.). *Relajación Progresiva de Jacobson Mediante el Trabajo Muscular y el Control de la Respiración*. Recuperado el 28 de julio de 2013 de:

<http://estudiosengestalt.files.wordpress.com/2012/08/tc3a9cnica-de-relajacic3b3n-progresiva-de-jacobson.pdf>

Centro de Psicología Aaron Beck (s.f.). *El Dr. Aaron T. Beck*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014 de: <http://www.cpaaronbeck.com/psicologos-granada/aaron-t-beck.html>

Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: Norton.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año [Versión electrónica]. *Anales de la Facultad de Medicina*, 1 (62), 25-30.

Chappel, A. (2013). *A longitudinal Investigation of Stress, Complete mental health, and Social support among High School students*. Tesis doctoral no publicada, University of South Florida, Estados Unidos. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1289113155.html?FMT=AI>

Chirinos, L. (2008). *Estrés y Afrontamiento en estudiantes universitarios procedentes del interior del país*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Cho, J. (2012). *Comparison of stress triggers and stress management techniques of nurse practitioner students and undergraduate nursing students*. Trabajo de maestria no publicado, California State University, Long Beach, Estados Unidos. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1033328855.html?FMT=AI>

Chóliz, M. (s.f.). *Técnicas para el control de la activación: Relajación y respiración*. Recuperado el 30 de junio de 2013 de <http://www.uv.es/choliz/RelajacionRespiracion.pdf>

- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1987). *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires: Humanitas, 18ª ed.
- Collazo, C., Rodríguez, F. y Rodríguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1. Recuperado el 20 de enero de 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2371Collazo.pdf>
- De Garay, S. (2001). Jóvenes Universitarios. *Ventana Central: Educación y empleo juvenil. Nueva época* 4(12), 6-15.
- De las Cuevas, C., González, J., De La Fuente, J., Alviani, M. y Ruíz, A. (1997). Burnout y reactividad al estrés. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra* 41, 10-18.
- Del Toro, Y., Gorguet, M., Pérez, Y. y Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *Medisan* [versión electrónica], 15(1).
- Dorantes, C. y Matus, G. (2002). El Estrés y la Ciudad. *Redalyc* 5 (18), 71-77. Recuperado el 28 de enero de 2014 en el sitio web <http://www.redalyc.org/pdf/342/34251807.pdf>
- Durand, J., Geissman, C. y Pierr, M. (1972). *Los métodos de relajación*. Madrid: Guadarrama.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). *Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciados en Psicología en la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas- Venezuela.

- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: Una Guía práctica en sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Gamba, S. y Ortiz, V. (2010). *Efectos de un Programa Informativo sobre estrategias de afrontamiento ante la depresión en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela*. Tesis de grado no publicada para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas-Venezuela.
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Málaga, España. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4905/TDR%20GARCIA%20GUERRERO.pdf;jsessionid=FAAB28620EA30B4667DD991826ACD47A?sequence=1>
- Gaylord, C, Johnson, D. y Travis, F. (1989). The Effects of the Transcendental Meditation Technique and Progressive Muscle Relaxation on Eeg Coherence, Stress Reactivity, and Mental Health in Black Adults. *The International Journal of Neuroscience*, 46(1-2), 77-86. Recuperado el 20 de Agosto de 2014 de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2670798>
- Goodyear, R. (1976). *Counselors as community psychologists*. *Personnel and Guidance Journal*, 54(10), 512-516.
- Guevara, M. (1995). *Gerencia de servicios psicológicos: Una estrategia para la formulación de programas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Guía de Principios de Asesoramiento Psicológico y Orientación. (s.f.). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Gutiérrez, J. (1999). Eustrés: un modelo de superación del estrés. [Versión electrónica], *PsicoPediaHoy*, 1(2). Recuperado el 21 de Enero de 2014 de <http://psicopediahoy.com/eustres/>



- Gutiérrez, Y., Londoño, K. y Mazo, R. (2009). *Diseño y validación del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo, Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M., Restrepo, E. y Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 24(1), 7-17. Recuperado el día 21 de Enero de 2014 en el sitio web <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>
- Guzmán G. y Saucedo R. (2007). *La voz de los estudiantes indígenas. Experiencias en torno a la escuela*. México D.F: Palomares.
- Hansen, J., Warner, R. y Smith, E. (1981). *Asesoramiento de grupos*. México: Editorial del Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. (3ra Ed.). D.F., México: McGraw-Hill.
- Hernández, J., Polo, A. y Poza, C. (1996). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado el 30 de enero de 2014 en el sitio web [http://www.unileon.es/estudiantes/atencion\\_universitario/articulo.pdf](http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf)
- Holmes, T.H. y Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.

- Kowalski, K. (2014). *Academic Stress in an Achievement Driven Era: Time and School Culture*. Tesis doctoral no publicada, The George Washington University, Estados Unidos. Recuperada el 12 de agosto de 2014 de: <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1497033988.html?FMT=AI>
- Lahey, B. (1999). *Introducción a la Psicología*. (6ta. Ed.). Universidad de Chicago: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- Leañez, N. y Machado, R. (2010). *Efectos de un Programa de Asesoramiento Psicológico sobre el autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios*. Tesis de grado no publicada para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas-Venezuela.
- López, A. y Ortega, H. (2010). *Niveles de Resiliencia y Espiritualidad en estudiantes universitarios: Un estudio correlacional*. Tesis de grado no publicada para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas-Venezuela.
- Mahler, C. (1971). *Orientación de Grupo*. Monografía no publicada, Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela.
- Maisonneuve, J. (1996). *La dinámica de grupos*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), España.
- Meichenbaum, D. (1983). *Supere el estrés*. España: Ediciones Juan Garnica.
- Meichenbaum, D. (1988). *Manual de inoculación de estrés*. México: Martínez Roca.

- Méndez, A. y Fernández, J. (s.f.). Efecto de los estresores académicos en las creencias del alumnado de magisterio sobre el material reciclado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 20 de enero de 2014 de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1364000997.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000997.pdf)
- Méndez, F., Moreno, P. y Olivares, J. (1998). Técnicas de reestructuración cognitiva. En J. Olivares y F. Méndez (Eds.), *Técnicas de modificación de conducta*, pp. 409-442. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Misra, R. y Castillo, L. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, [Versión electrónica] 2(11), 132-148.
- Molina, T., Gutiérrez, A., Hernández, L. y Contreras, C. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales [Versión Electrónica], *Anales de Psicología*, 24 (2), 353-360. Universidad de Murcia España. Recuperado el 20 de enero de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589019>
- Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. Recuperado el 20 de enero de 2014 <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117/119>
- Morales, R., Muñoz, E. y Pérez, F. (1992). *Evaluación de la técnica de relajación muscular para el control de estrés en operadores de trenes del Metro de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.
- Muñoz, C. (1984). El pequeño grupo. En J. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro y J. Villegas (Eds.). *Psicología social* (pp. 205- 232). México: Trillas.
- Muñoz, F. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla

- Murillo, F. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Namalyongo, A., y Nieves, Z. (2011). *Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría no publicada. Santa Clara. CLV). Recuperado el 20 de enero de 2014 de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/371/356>
- Nicolaci, G. y Vernet, O. (2005). *Efectos de un Programa de Yoga y Comunicación sobre el Estrés Académico: una propuesta Psiconeuroinmunológica*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.
- Oblitas, L. (2009). *Psicología de la Salud y Calidad de vida*. (3ra Ed.). CENGAGE Learning: Ixtapaluca, México.
- Obregón, F. (1995). *Guía de la Asignatura*, pp. 8-11.
- Orlandini, A. (1999). *El Estrés ¿Qué es y cómo evitarlo?* (1era Ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, J. (2003). *Efectos de la información y la relajación sobre el estrés académico en estudiantes de educación secundaria*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.
- Pardo, J. (2008). Estrés en estudiantes de Educación Social [Versión electrónica]. Indivisa. Boletín de estudios e investigación, 9, 9-22.
- Peralta, M., Robles, H., Navarrete, N. y Jiménez, J. (2009). Aplicación de la terapia de afrontamiento del estrés en dos poblaciones con alto estrés: pacientes crónicos y personas sanas. *Salud mental*, 32(3), 251-258. Recuperado el 20 de enero de

2014 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252009000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252009000300009)

Pineda, D. y Varela, L. (2004). *Estrés y Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.

Psicología Online y Coaching (2010). *Psicoterapia Cognitiva*. Recuperado el 20 de Marzo de 2014 de: <http://psicologiaonlineycoaching.com/psicoterapia/psicoterapia-cognitiva/>

Ramírez, J. y González, M. (2012). Estrategias Cognitivas-Conductuales para el manejo del estrés en alumnos mexicanos de bachillerato internacional. *Alternativas en Psicología*, 26 (16), 27-37.

Ramírez, T., D'Aubeterre, M. y Álvarez, J. (2009). *Un estudio sobre estrés laboral en una muestra de maestros de Educación Básica del área metropolitana de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.

Reutter, K. (2012). *The Effects of Spirituality and Religiosity upon Stress, Anxiety, and Depression: Mediation, Moderation, or Moderated Mediation?* Tesis doctoral no publicada, Northcentral University, Prescott Valley, Estados Unidos. Recuperado el 12 agosto de 2014 de: <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1030269452.html?FMT=AI>

Reyes, M. y Sufuentes, B. (2004). *Programa de Reducción de Ansiedad ante los Exámenes en dos grupos de Adolescentes*. Trabajo de Grado no publicado para optar por el Título de Licenciado en Psicología en la Universidad Central de Venezuela, Caracas- Venezuela.

- Richardson, K. y Rothstein, H. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: a meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology, 13(1)*, pp. 69-93. Recuperado el 17 de agosto de 2014 en el sitio web [file:///C:/Users/MaryCarmen/Downloads/Richardson\\_2008\\_effects%20of%20occupational%20stress%20management%20intervention%20programs.pdf](file:///C:/Users/MaryCarmen/Downloads/Richardson_2008_effects%20of%20occupational%20stress%20management%20intervention%20programs.pdf)
- Riveros, M., Hernández, H. y Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación Psicológica, 10(1)*, 91-102.
- Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores, 15(1)*, 5-16.
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación, [Versión electrónica] 7 (46)*, 1-8.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21(1)*, 2-11. Recuperado el 18 de Mayo de 2014 en el sitio web <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8052/1/Bienestar%20psicologico%20en%20estudiantes%20universitarios%2c%20facilitadores%20y%20obstaculizadores%20del.pdf>
- Sánchez, J., Rosa, A. y Olivares, J. (1999). La terapia de conducta en el contexto español e internacional: situación actual y factores implicados en su eficacia. *Psicología conductual, 7(2)*, 215-252. Recuperado el día 30 de Enero de 2014 en el sitio web <http://www.um.es/metaanalysis/pdf/7047.pdf>

- Sandín, B. (2003). El Estrés: Un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de Salud*, 3 (1), pp. 141-157
- Seibern, A. (2007). *A study of the mediating effects of sleep on stress, health outcome and exam performance*. Tesis doctoral no publicada, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Estados Unidos. Recuperado el 12 de Agosto de 2014 de: <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/304718551.html?FMT=AI>
- Selye, H. (1936). Thymus and adrenals in the response of the organism to injuries and intoxications. *British Journal of Experimental Psychology*, 17, 234-348.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora (Orig. 1956).
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el Asesoramiento Psicológico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Slipak, O. (1991). Historia y Concepto del Estrés. *ALCMEON*, 3, pp. 355-360
- The Albert Ellis Institute (2014). Recuperado el 20 de Marzo de 2014 de: <http://www.rebt.org/>
- Timms, P. (2007). *La terapia cognitiva- conductual*. (Trad.). Consejo Editorial de Educación Pública del Royal College of Psychiatrists, Londres, Inglaterra. Recuperado el 27 de Febrero de 2014 de <http://www.sepsiq.org/file/Royal/LA%20TERAPIA%20COGNITIVO-CONDUCTUAL.pdf>
- Vegas, O., VanBuskirk, J., Richardson, S., Parfitt, D., Helmreich, D., Rempel, M. et al. (2012). Effects of psychological stress and housing conditions on the delay of wound healing. *Psicothema*, 24(4), 581-586. Recuperado el 12 de agosto de 2014 de: <http://www.psicothema.com/pdf/4057.pdf>
- Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de la conducta*. D.F., México: Thillas.

**ANEXOS**



---

Anexo 1. *Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre Estrés Académico.*

## **Basamento Teórico**

### Definiciones de estrés:

El uso del término estrés se ha popularizado sin que la mayoría de las personas tengan claro en qué consiste el mismo. El estrés es una respuesta natural y necesaria para la supervivencia a pesar de lo cual, hoy en día, se confunde con una patología.

Hans Selye (1960) define el estrés como la respuesta adaptativa del organismo frente a determinados estímulos que provocan dicha respuesta.

Según Labrador (1992), es la respuesta automática del organismo frente a cualquier cambio ambiental. Esto nos prepara para hacer frente a las nuevas demandas generadas.

Stora (1991) lo define como el instinto o mecanismo de nuestro cuerpo para protegerse a sí mismo.

Lazarus y Folkman (1986) lo definen como el resultado de una relación entre el sujeto y su entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. La opinión de que una relación individuo-ambiente será estresante o no depende de la evaluación cognitiva del sujeto.

Para decirlo de forma sencilla, el estrés es la forma en que el cuerpo responde a las demandas de la vida. Es una forma de protección. Una parte de la respuesta de estrés es la conducta del cuerpo en una situación de emergencia de corta duración cuando se debe actuar para resguardar la vida por lo cual queda claro que nadie querrá perder esta capacidad.

El estrés permite dominar situaciones difíciles. Hay numerosas actividades en la vida de toda persona que requieren mucha energía. Cuando dichas actividades requieren un dominio intelectual, el cerebro ayuda a salir del paso. En un estado de estrés la actividad mental se incrementa. Hay muchas situaciones en las que el estrés lleva consigo un bienestar.

### Tipos de estrés:

*De acuerdo a los efectos o consecuencias sobre el individuo:*

- **El Eustrés:** o estrés positivo se genera cuando las demandas del ambiente son percibidas como un factor motivante. El individuo realiza una gestión exitosa de las demandas de su entorno y así incrementa el vigor y la potencia de sus mecanismos de adaptación, ya que advierte y previene sobre alguna situación determinada enfrentándola adecuadamente. (Dorantes y Matus, 2002).

“Es la dimensión del estrés satisfactorio, que ofrece a sus actores experiencias positivas, sensaciones y sentimientos placenteros (sensación de bienestar y adaptación) que fortalecen la propia autoestima y refuerzan las estrategias de afrontamiento” (Bunting y cols., 1986; c.p. Oblitas, 2009).

El “eustrés” es una respuesta de afrontamiento que permite al organismo adaptarse y sobrevivir, por lo tanto representa un beneficio para quien lo experimenta (Molina-Jiménez, Gutiérrez-García, Hernández-Domínguez, y Contreras, 2008).

- **El Distrés:** o estrés negativo se caracteriza por un contenido emocional de experiencias nocivas y el estado emocional resultante provoca un efecto fatal en el bienestar individual (Broom, 1996; Terlouw, Schouten y Ladewig, 1997; c.p. Molina y Jiménez, 2008).

-

Los acontecimientos son valorados como una pérdida (falta de algo) o una amenaza (daños o pérdidas que no han ocurrido pero pueden ocurrir de forma inminente) y se ven asociados a emociones negativas (miedo, ira, resentimiento, etc.) (Barraza, 2010).

*De acuerdo a la duración en el tiempo:*

- **Estrés agudo:** Es la forma de estrés más común y surge de las exigencias y presiones del pasado reciente y las exigencias y presiones anticipadas del futuro cercano (American Psychological Association, 2014).

Es emocionante en pequeñas dosis, pero cuando es demasiado resulta agotador; afortunadamente, la mayoría de las personas reconocen los síntomas de estrés agudo, es una lista de lo que ha ido mal en sus vidas. Dado que es a corto plazo, no tiene tiempo suficiente para causar los daños importantes asociados con el estrés a largo plazo, puede presentarse en la vida de cualquiera, y es muy tratable y manejable (American Psychological Association, 2014).

- **Estrés agudo episódico:** Por otra parte, están aquellas personas que tienen estrés agudo con frecuencia, cuyas vidas son tan desordenadas que son ejemplos de caos y crisis; siempre están apuradas, pero siempre llegan tarde y si algo puede salir mal, les sale mal, además asumen muchas responsabilidades, tienen demasiadas cosas entre manos y no pueden organizar la cantidad de exigencias autoimpuestas, ni las presiones que reclaman su atención (American Psychological Association, 2014).

- **Estrés crónico:** Este es el estrés agotador que desgasta a las personas día tras día, año tras año; destruye al cuerpo, la mente y la vida haciendo estragos mediante el desgaste a largo plazo y surge cuando una persona nunca ve una salida a una situación deprimente (American Psychological Association, 2014). Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante períodos

aparentemente interminables, en donde sin esperanzas, la persona abandona la búsqueda de soluciones (American Psychological Association, 2014).

*De acuerdo a los Estresores Psicosociales:*

**Estrés académico:**

El estrés académico, es un fenómeno de tipo psicosocial que tiene como finalidad poder adaptar al organismo ante algunos hechos que suceden durante la vida académica, los cuales pueden actuar en un alumno universitario en forma positiva o negativa. De forma positiva, nos permite realizar una actividad con mayor expectativa y de mejor forma, no permitiéndonos cansarnos con facilidad y dándonos mayor capacidad de concentración (también llamado como modo de alarma).

Negativamente, no nos permite responder de manera adecuada o en la manera que nos preparamos para realizar una actividad. Cuando un estudiante se sostiene mucho tiempo en modo de alarma provocándose un cansancio excesivo, el organismo responde a través de síntomas como dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones de sueño, problemas para concentrarse, cambio de humor, entre otros (Universidad Miguel de Cervantes, 2008).

El estrés académico puede tener efectos positivos tal como es provocar una mayor capacidad para realizar las demandas académicas que nos exigen durante un periodo. Por otro lado, genera efectos negativos los cuales se presentan cuando el periodo de alarma sobrepasa los límites, trayendo problemas de concentración, que aumente la ansiedad provocando que el rendimiento baje (Universidad Miguel de Cervantes, 2008).

Según Romero (2008), el estrés académico, se manifiesta en la vida estudiantil y cada persona lo toma de diferente manera, por eso hay que definirlo correctamente e identificar qué tipos de estrés existen y cuáles son sus características. El estrés se manifiesta en tres divisiones: cognitivo, fisiológico, conductual.

**El cognitivo:** se presenta en la manera cómo el estudiante ve la vida universitaria, la ansiedad sentida respecto a la carrera y sobre algunas materias, que se suelen considerar difíciles.

**El fisiológico:** es un nivel mucho mayor de estrés, ya que se presenta en el organismo, estos problemas normalmente son, malestares estomacales, dolores de cabeza, insomnio, poca concentración, los síntomas son diferentes en cada persona.

**El conductual:** debido a la angustia que un estudiante puede llegar a sentir, cuando está estresado, es normal que llegue a presentar, un alto nivel de depresión, enojo o irritabilidad, además de momentos de baja autoestima.

Por su parte, Barraza (2005) apoya el planteamiento de Orlandini (1999) quien afirma que los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente del estrés, en este sentido se puede hablar del estrés amoroso y marital, sexual, familiar y de todos los mencionados anteriormente.

Tomando en consideración esa tipología y su consecuente criterio de clasificación se puede afirmar que el estrés académico es aquel en que sus fuentes se encuentran básicamente en el ámbito escolar.

Sin embargo, Barraza (2005) hace dos acotaciones importantes para llegar a una mejor definición del término:

- Primero, dice, esta definición se circunscribe al estrés que padecen los alumnos a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su desempeño en el ámbito escolar. En este sentido, difiere de Polo, Hernández y Poza (1996) que

consideran que el estrés académico puede afectar por igual a maestros y a alumnos, ya que en el caso de los maestros su estrés debe ubicarse como estrés laboral u ocupacional.

- Segundo, a pesar de que Orlandini (1999) no establece una diferencia entre los niveles educativos que cursan los alumnos al momento de clasificar el estrés como académico, la literatura existente sobre el tema si lo realiza por lo que se suele denominar estrés escolar a aquel que padecen los niños de educación básica y por estrés académico solamente a aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior.

Con base en dichas acotaciones, Barraza (2005) propone que el estrés académico es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar. Tales estresores el mismo autor los incluye en el siguiente cuadro paralelamente con algunos estresores académicos identificados en la investigación de Polo y cols. (1996):

<b>Estresores Académicos</b>	
<p>Barraza, 2003</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competitividad grupal</li> <li>2. Sobrecargas de tareas</li> <li>3. Exceso de responsabilidad</li> <li>4. Interrupciones del trabajo</li> <li>5. Ambiente físico desagradable</li> <li>6. Falta de incentivos</li> </ol>	<p>Polo, Hernández y Pozo, 1996</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realización de un examen</li> <li>2. Exposición de trabajos en clase</li> <li>3. Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)</li> <li>4. Subir al despacho del profesor en horas de tutorías</li> <li>5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos,</li> </ol>

<ul style="list-style-type: none"> <li>7. Tiempo limitado para hacer el trabajo</li> <li>8. Problemas o conflictos con los asesores</li> <li>9. Problemas o conflictos con los compañeros</li> <li>10. Las evaluaciones</li> <li>11. Tipo de trabajo que se te pide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>trabajos obligatorios, etc.)</li> <li>6. Masificación de las aulas</li> <li>7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas</li> <li>8. Competitividad entre compañeros</li> <li>9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)</li> <li>10. La tarea de estudio</li> <li>11. Trabajar en grupo</li> </ul>
--	--

Causas del estrés:

Según Lahey (1999), para la mayoría de las personas son obvias las fuentes del estrés porque ocasionan una desorganización importante en la vida, pero hay otras que no son tan evidentes. A continuación se presentan las causas del estrés:

- **La frustración:** Se produce como consecuencia de la incapacidad de satisfacer un impulso. Cuando las frustraciones son graves o cuando se prolongan en el tiempo pueden ser una causa de estrés muy importante.

- **El conflicto:** Se llama así al estado en el que dos o más impulsos no pueden ser satisfechos porque interfieren entre sí. En el campo de la psicología, se emplean los términos *atracción* y *evitación* para hacer referencia al conflicto. En este sentido, se afirma que las personas son atraídas por las cosas que quieren y evitan las que no. En base a esto, se distinguen cuatro tipos de conflictos: Los

conflictos de atracción-atracción, conflictos de evitación- evitación, conflictos de atracción-evitación y conflictos de atracción- evitación múltiples.

- **La presión:** El término presión se emplea para hacer referencia al estrés que resulta de la amenaza de acontecimientos negativos. La presión que surge como consecuencia de evitar los acontecimientos negativos puede causar a veces más estrés que los acontecimientos en sí.

- **Los acontecimientos vitales:** Se refiere a acontecimientos psicológicamente significativos que suceden en la vida de una persona, por ejemplo, un divorcio, un nacimiento o un cambio de empleo. Son acontecimientos que requieren una capacidad de adaptación y habilidad para afrontarlos tanto si son negativos como si son positivos. En este sentido, Lazarus (1982, c.p. Lahey, 1999) señala que no debe pasar desapercibido el estrés que generan los pequeños acontecimientos de la vida diaria, ya que hechos aparentemente insignificantes como una multa, llegar tarde, perder las llaves, entre otros, pueden afectar la mente y el cuerpo.

- **Las situaciones del entorno:** Cada día se evidencia más el hecho de que los aspectos del entorno pueden causar estrés. Es probable que las fuentes ambientales del estrés no tengan la misma fuerza de otros factores que provocan estrés, sin embargo parecen contribuir al nivel de estrés en su conjunto.

Por otro lado, la revisión de numerosas investigaciones que se han realizado acerca del estrés, proporciona la existencia de ocho grandes categorías de estresores:

- Situaciones que fuerzan a procesar información rápidamente.
- Estímulos ambientales dañinos.
- Percepciones de amenaza.



- Alteración de las funciones fisiológicas (enfermedades, adicciones, etc.)
- Aislamiento y confinamiento.
- Bloqueos de los intereses.
- Presión grupal.

#### Efectos del estrés:

Según Barlow (2000), cuando el cuerpo se estresa ocurren alteraciones inmediatas tanto a nivel fisiológico como mental y ambos a su vez originan una serie de efectos negativos.

Los cambios fisiológicos del organismo que refiere esta autora son:

- Aumento de los niveles de adrenalina.
- Aumento de la frecuencia cardíaca.
- Aumento de la presión arterial.
- La sangre se retira de la mano y de los pies (extremidades).
- La respiración se hace más rápida y superficial.
- Aumenta la tensión muscular.
- Se agudizan los sentidos.
- Disminuye el tono intestinal y estomacal.
- Disminuye la función del sistema inmunológico.
- Aumenta el metabolismo corporal.
- Aumenta la velocidad de coagulación de la sangre.
- Disminuye la circulación sanguínea en estómago y abdomen.
- Aumenta la circulación sanguínea en los músculos.

Los cambios mentales referidos por Barlow (2000), como consecuencia de las situaciones estresantes que presenta el entorno, denotan que el cerebro se vuelve más eficiente en situaciones de estrés. Tales cambios son los siguientes:

- Aumenta la actividad mental.
- Mejora la capacidad de discernimiento a corto plazo.
- Se toman decisiones con más rapidez.
- Mejora la memoria.
- La atención es más concentrada.

A nivel más elemental, cuando el organismo se encuentra ante situaciones de estrés elevado y durante largo tiempo, se producen unos *efectos negativos* como (Barlow, 2000):

- *Empeoramiento de la salud:* Cuando las personas permanecen en estado de estrés durante extensos períodos de tiempo, además de la salud, se ven afectados los niveles de energía, en consecuencia, se cansa con mayor facilidad y el coste personal es inconmensurable.
- *Disminución del rendimiento:* A pesar de que la mayoría de las personas parecen actuar y rendir mejor bajo presión suave, el estrés prolongado puede conducir a un deterioro del rendimiento. En consecuencia, se discierne mal, se cometen errores y no se percatan de ellos, disminuye la flexibilidad, se omite información importante y disminuye la concentración.
- *Efecto de círculo vicioso:* Las situaciones estresantes tienden a ser auto-reforzantes. Una respuesta de estrés en una situación determinada, generalmente, lleva consigo que la persona responda de una forma estresante al acontecimiento siguiente. Mantenerse en un círculo vicioso de situaciones estresantes da por resultado problemas de sueño y fatiga, y por lo tanto irritabilidad.

- *Enfrentar las cosas de manera disfuncional:* Ante exposiciones excesivas y prolongadas al estrés es probable que se utilicen respuestas emocionales en lugar de cambiar las conductas para manejar las situaciones a las que se enfrenta.

### Técnicas Cognitivo- conductuales

Existen tres elementos responsables del estrés en una persona. Uno de ellos es el ambiente, el otro es la susceptibilidad interna o fisiológica del individuo, y por último, la valoración cognitiva (percepción) de los acontecimientos. Los tres elementos se consideran como responsables, sin embargo la valoración cognitiva funge como el responsable mayoritario, puesto que de este depende la interacción de los otros dos elementos.

Las técnicas cognitivo-conductuales constituyen una forma de entender cómo se piensa acerca de sí mismo, de otras personas y del entorno, y de qué manera lo que se hace afecta los pensamientos y sentimientos (Timms, 2007).

Estas técnicas buscan cambiar la forma de pensar (cognitivo) y de actuar (conductual); se centra en los problemas del “aquí y ahora”, en lugar de centrarse en las causas de su angustia o síntomas del pasado, intenta mejorar el estado anímico del individuo en el momento presente.

### Terapia Cognitiva de Beck

Sus pensamientos sobre un problema pueden afectar a cómo se siente física y emocionalmente. También puede alterar lo que usted hace al respecto.

Un ejemplo:

Hay diferentes maneras de reaccionar ante la mayoría de las situaciones, dependiendo de cómo se piensa acerca de ellas:

Situación		Ha tenido usted un mal día, está harto y decide salir de compras. Cuando va por la calle, un conocido, al parecer, le ignora.
Perjudicial		Favorable
Pensamientos	“Me ha ignorado - no le caigo bien”.	“Parece ensimismado - Me pregunto si tendrá algún problema”.
Sentimientos	Tristeza y rechazo	Preocupación por la otra persona.
Reacciones físicas	Retortijones de estómago, poca energía, náuseas.	Ninguna - se siente bien.
Comportamientos	Se va a casa y evita a esa persona.	Le saluda para asegurarse de que está bien.

La misma situación, dependiendo de cómo se piensa en ella, ha dado lugar a dos resultados muy diferentes. Su forma de pensar ha afectado a cómo se ha sentido y lo que ha hecho.

En los ejemplos de la columna de la izquierda, usted ha llegado a una conclusión sin muchas pruebas para ello; y esto importa, porque le ha llevado a una serie de sentimientos incómodos y a un comportamiento perjudicial.

Si se va a casa sintiéndose triste, probablemente le dé vueltas a lo que ha ocurrido y se sienta peor. Si saluda a la otra persona, es muy probable que al final se sienta mejor consigo mismo/a. Si no lo hace, no tendrá la oportunidad de corregir cualquier malentendido sobre lo que piensan de usted y probablemente se sienta peor.

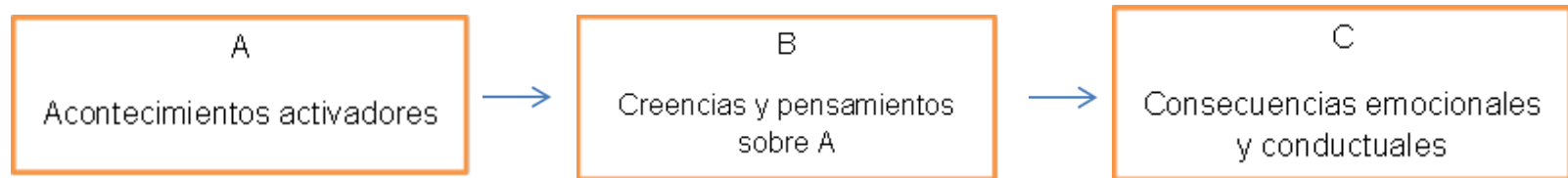
Este "círculo vicioso" puede hacer que se sienta mal. Puede incluso crear nuevas situaciones que le hagan sentirse peor. Puede empezar a creer cosas poco realistas (y desagradables) sobre sí mismo/a. Esto sucede porque, cuando estamos angustiados, tenemos más probabilidades de llegar a conclusiones y de interpretar las cosas de manera extrema y negativa.

La TCC le puede ayudar a romper este círculo vicioso de pensamientos, sentimientos y comportamientos negativos. Cuando se ven las partes de la secuencia con claridad, puede cambiarlas y así cambiar la forma cómo se siente. La TCC tiene por objeto que llegue a un punto donde pueda "hacerlo usted mismo" y elaborar sus propias maneras de afrontar estos problemas de forma eficiente, de manera tal que puede reducirse el estrés.

### Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis

Esta teoría de la personalidad y del cambio de personalidad, acepta la importancia de las emociones y de las conductas, pero hace énfasis en las cogniciones, es decir, en las creencias, pensamientos e imágenes mentales.

Ellis grafica su terapia de la siguiente manera:



A representa el acontecimiento activador que aparece a primera vista como el desencadenante o antecedente de C, pero a pesar de que los acontecimientos activadores a menudo parecen causar a C, esto no es realmente así, ya que las B son mediadores importantes entre los A y las C, llegando a ser los principales y más directos responsables de las C.

Para Ellis, cualquier perturbación emocional estará relacionada con creencias irracionales las cuales clasificó en tres grandes categorías:

1. Uno mismo. Ejemplo: “Debo hacer las cosas bien y merecer la aprobación de los demás por mis acciones”
2. Otra/s persona/s. Ejemplo: “Deben actuar de forma considerada, agradable y justa”.
3. La vida, el mundo. Ejemplo: “Debe ofrecerme unas condiciones buenas y fáciles para que pueda conseguir lo que quiero sin mucho esfuerzo o incomodidad”.

Asimismo, estas actitudes de exigencia y necesidad perturbadora, facilitan las distorsiones cognitivas, tales como:

- Sobregeneralizaciones y etiquetas negativas.
- Salto a conclusiones negativas.
- Adivinar el futuro.
- Fijarse en lo negativo.
- Descalificar lo positivo.

- Magnificar- minimizar.
- Razonamiento emocional.
- Personalización.
- Estafa.

En este sentido, el objetivo de la terapia es detectar y cambiar tanto las inferencias erróneas como las creencias dogmáticas y absolutistas que las originan.

Entonces, lo primero que se debe hacer es *identificar esos Pensamientos Inadecuados*.

Las personas están constantemente inmersas en un diálogo consigo mismas, aunque no siempre se den cuenta. Una persona puede creer que no está pensando nada en una determinada situación, ya que los pensamientos han estado tan bien aprendidos que llegan a hacerse automáticos (como sucede en algunos actos como conducir un coche o caminar). Esto, en general, es positivo, sería imposible estar continuamente pendientes de los pensamientos. Aun así, cuando inciden negativamente en la manera de sentir o actuar, es necesario identificarlos para poderlos modificar.

Es importante identificar los pensamientos inadecuados rápidamente para evitar que nos invadan y para cortar círculos viciosos.

Para identificar los esquemas cognitivos puede resultar útil conocer los tipos de pensamientos más habituales.

Los pensamientos se pueden clasificar en:

**1. Pensamientos adaptativos:** Son objetivos, realistas, facilitan la consecución de los propósitos y originan emociones adecuadas a la situación.

**2. Pensamientos neutros:** No interfieren ni inciden en las emociones ni en el comportamiento ante una situación.

**3. Pensamientos no adaptativos:** Distorsionan la realidad o la reflejan parcialmente, dificultan la consecución de los objetivos y tienden a originar emociones no adecuadas a la situación.

En general los pensamientos no adaptativos tienden a:

- a. Extraer conclusiones generales a partir de un pequeño detalle, un hecho aislado o un único incidente.
- b. Interpretar cualquier hecho o situación de manera extremista o sin término medio.
- c. Juzgar cualquier situación a partir de valores dogmáticos (prejuicios).
- d. Culpabilizarse a uno mismo de los errores ajenos o culpar a los otros o a las circunstancias de los errores propios.
- e. Intentar probar continuamente que nuestro punto de vista es el único correcto.
- f. Exagerar las consecuencias de algún acontecimiento desafortunado.
- g. Minimizar o infravalorar las propias capacidades, etc.

No obstante, la identificación de los propios pensamientos no siempre es tan fácil como parece, y para algunas personas, conocer los tipos de pensamientos habituales no es suficiente. Uno mismo no puede ser consciente de muchos pensamientos si no es que se auto observa y se entrena para conseguirlo.

Resumiendo, en la vida cotidiana no se puede estar constantemente observando los propios pensamientos, por lo tanto, es necesario tener indicadores que sirvan como señales para advertirnos. Es recomendable que, antes, durante y después de las



situaciones que son difíciles para ustedes, o bien cuando experimenten estados emocionales negativos. Se pregunten lo que están pensando en ese momento.

### **Evaluación y Análisis de los Pensamientos**

Una vez identificados los pensamientos, se tienen que analizar. Una buena manera de hacerlo es, mediante preguntas; el hecho de tenerlas que responder mentalmente obliga a reflexionar. El tipo de preguntas tienen que ir encaminadas en plantearse tres ámbitos.

#### **Tipos de preguntas para analizar los pensamientos:**

- Analizar hasta qué punto los pensamientos se ajustan a la realidad (Objetividad)
- Analizar las consecuencias de los pensamientos (Consecuencias)
- Analizar qué pasaría si lo que se piensa fuese cierto (Relativizar)

De esta manera se verá que hay pensamientos que no son realistas, que dificultan la resolución de la situación y que, aunque fuesen reales, el nivel de gravedad no sería tan alto como parecía en un principio.

A continuación se plantean una serie de preguntas, a modo de ejemplo, de cada uno de estos apartados. Se ha de tener en cuenta que son ejemplos generales que se tienen que adaptar a cada situación.

**Analizar hasta qué punto los pensamientos se ajustan a la realidad** (Siempre haciéndonos preguntas sobre el hecho en cuestión):

- ¿Tengo evidencias suficientes?

- ¿Qué datos confirman lo que estoy pensando?
- ¿Me hace falta información?
- ¿Cómo me autovaloro?
- ¿Mi interpretación es parcial?
- ¿Exagero?
- ¿Cuánto me responsabilizo?

**Analizar las consecuencias de pensar de esta manera** (Siempre haciéndonos preguntas sobre los propios pensamientos):

- ¿Me sirve de algo darle vueltas de manera improductiva?
- ¿Cómo incide mi forma de pensar en mis relaciones sociales/familiares? ¿En mi trabajo? ¿En mi estado de ánimo?

**Analizar qué pasaría si lo que se pensara fuese cierto** (Siempre con preguntas):

- Me gustaría que las cosas fuesen de otra manera pero... ¿Sería trascendente para mí?
- ¿Sería un contratiempo o sería una cosa realmente grave? ¿Me podrían pasar cosas más graves? ¿Cuáles?
- ¿Sería una circunstancia desagradable o insuperable?
- ¿Me afectaría durante un periodo de tiempo (un mes, dos meses, un año) o durante toda mi vida?

### **Búsqueda de Pensamientos Alternativos**

El último paso del procedimiento es la búsqueda de formas alternativas de interpretar la situación que reflejen de manera inadecuada la realidad. Es muy importante tener claro que no se trata de engañarse, sino de ver las cosas de la forma más realista posible para afrontarlas adecuadamente.

Los pensamientos alternativos son las conclusiones de la reestructuración. Una vez obtenidos se pueden utilizar como auto instrucciones, es decir, aquello que una persona se dice a sí misma en el momento en que le invaden los pensamientos no adaptativos y que ayudará a ver la realidad de una forma más objetiva.

Para encontrar pensamientos alternativos pueden ser de utilidad hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Es esta la única manera posible de interpretar la realidad?
- ¿Hay otras maneras de hacerlo? ¿Cuáles?
- ¿Qué le diría a un amigo o familiar que tuviera estos tipos de pensamientos?
- ¿Qué me diría un amigo o un familiar? ¿Por qué?
- ¿Podría hacer alguna cosa más productiva para afrontarlo que darle vueltas al mismo tema una y otra vez? ¿Qué?
- ¿Qué probabilidades hay que estas formas sean las más adecuadas?
- ¿Tienen más probabilidades de ayudarme a conseguir mis objetivos que la forma inicial de plantearme la situación?
- ¿Tienen más probabilidades de conseguir mejorar mi estado de ánimo?
- ¿Tienen más probabilidades de incidir positivamente en mi manera de actuar? Etc.

### Técnica de Relajación:

#### Relajación Muscular Progresiva de Jacobson

La **Relajación progresiva de Jacobson** es una técnica de autocontrol emocional altamente eficaz para aliviar diversos síntomas psicológicos y psicosomáticos que provocan un considerable sufrimiento en las personas. Es muy indicada como alivio de la ansiedad situacional (ansiedad frente a pruebas, exámenes, entrevistas, etc.); ansiedad en las relaciones interpersonales (pareja, padres, hijos, etc.); ansiedad generalizada (no relacionada con situaciones o personas concretas); fobias y miedos; tensión muscular; presión arterial alta; dolores de cabeza, cuello y espalda; indigestión, colon irritable, úlceras, estreñimiento crónico; espasmos musculares, tics, temblores y tartamudeo; insomnio y otros trastornos del sueño.

Su eficacia se basa en esta simple premisa: **Es imposible que coexistan la sensación de bienestar corporal y la de estrés mental.**

El procedimiento enseña a relajar los músculos a través de un proceso de dos pasos. Primero se aplica deliberadamente la tensión a ciertos grupos de músculos, y después se libera la tensión inducida y se dirige la atención a notar cómo los músculos se relajan.

Normas básicas:

1. En la relajación es esencial la concentración.
2. Se eliminará en lo posible toda contracción o sensación de estar agarrotado/a.
3. El lugar donde se lleve a cabo ha de ser tranquilo.

4. Se evitarán los ambientes muy calurosos o muy fríos.
5. La luz debe ser tenue.
6. La ropa ha de ser adecuada a las condiciones ambientales.

El primer paso consiste en leerse todo el ejercicio y familiarizarse con los métodos y con los grupos de músculos que se disponga usted a relajar. La mayoría de las personas desconoce cuáles de sus músculos están tensos de una forma crónica. La relajación progresiva proporciona el modo de identificar estos músculos o grupos de músculos y de distinguir entre la sensación de tensión y la de relajación profunda. Se trabajarán cuatro grupos principales de músculos:

1. Músculos de la mano, antebrazo y bíceps.
2. Músculos de la cabeza, cara, cuello, hombros; también los de la frente, mejillas, nariz, ojos, mandíbula, labios y lengua. Se prestará especial atención a la cabeza ya que desde el punto de vista emocional la mayoría de músculos importantes están situados en esta región.
3. Músculos del tórax, de la región del estómago y de la región lumbar.
4. Músculos de los muslos, de las nalgas, de las pantorrillas y de los pies.

Puede practicar la relajación sentado en una silla y procurando que la cabeza esté apoyada en alguna superficie. Cada grupo de músculos se tensa de cinco a siete segundos y luego se relaja de veinte a treinta. Hay que repetir el proceso por lo menos una vez. Si después de esto hay alguna área que permanece todavía tensa, puede repetirse todo cinco veces.

## REFERENCIAS

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en alumnos de educación media superior. *Universidad Pedagógica de Durango*. Recuperado el 17 de octubre de 2014 en el sitio web file:///C:/Users/Drumsvict/Downloads/Dialnet-CaracteristicasDelEstresAcademicoEnLosAlumnosDeEdu-2880918.pdf
- Labrador, F. (1962). *El Estrés: Nuevas técnicas para su control*. Madrid, España: Temas de Hoy.
- Romero, T. (2008). *El Estrés Estudiantil*. Extraído el 21 Septiembre, 2012 de <http://universitasorientacion.wordpress.com/2008/05/12/el-estres-estudiantil/>
- Stora, J. (1991). *¿Qué sé acerca del estrés?* 1era Ed. D.F., México: Publicaciones Cruz

### **Formulación general del plan**

1. Objetivo General:

Que los participantes comprendan qué es el estrés académico, tipos de estrés, causas, efectos y que conozca algunas técnicas empleadas para el manejo del mismo.

2. Objetivos Específicos:

Que los participantes obtengan información sobre:

2.1 Definición del término estrés.

2.2 Tipos de estrés.

2.3 Estrés Académico.

2.4 Causas del estrés.

2.5 Efectos del estrés.

2.6 Técnicas Cognitivo- conductuales: La Terapia Racional Emotiva Conductual de Albert Ellis (1956) y la Terapia Cognitiva propuesta por Aaron Beck (1962).

2.7 Técnicas de Relajación: La Relajación Progresiva de Edmund Jacobson (1965).

Inicio	1. Parte 1. Presentación 60 minutos					
	Objetivos	Contenido	Actividades	Min.	Recursos	Evaluación
	Que los participantes conozcan a los facilitadores.	Presentación de los facilitadores.	<i>Presentación de los facilitadores.</i>	5	Facilitadores y participantes.	Que los facilitadores se presenten ante el grupo.
	Que los participantes conozcan la estructura y modalidad del programa.	Estructura y contenido del taller.	<i>“Conociendo nuestro programa”.</i>	10	Humanos: Facilitadores y participantes. Material teórico del taller (impreso para cada participante).	Que por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber comprendido la estructura y modalidad del taller.
Que los participantes se conozcan entre sí y manifiesten sus expectativas del programa.	Presentación de los participantes y chequeo de expectativas.	<i>“Parejas”</i>	25	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Música, Hoja de papel para la facilitadora con las características a nombrar, un pito y un premio.	Que por lo menos el 80% de los participantes se presente y dé a conocer sus expectativas del taller.	



	<p>Que los participantes expresen por escrito sus conocimientos acerca el estrés académico.</p>	<p>Pre- test de la investigación sobre el nivel de información acerca del estrés académico, definición, tipos, causas, efectos y técnicas para manejarlo.</p>	<p><i>¿Qué tanto sé?</i></p>	<p>20</p>	<p>Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Encuestas sobre nivel de información acerca del estrés académico. Lápices.</p>	<p>Que los participantes respondan todas las preguntas del pre- test</p>
--	---	---	------------------------------	-----------	---	--

Parte 2. Estrés, tipos de estrés y estrés académico 60 minutos						
	Objetivos	Contenido	Actividades	Min.	Recursos	Evaluación
Desarrollo	Que los participantes logren involucrarse en la actividad, y movilizar sus energías a través de una dinámica grupal.	Movilización de las energías e implicación de los participantes en la actividad.	<i>“Actuando un cuento”</i>	15	Humanos: Facilitadores y participantes. Materiales: Hoja con la historia que va a leer la facilitadora.	Que los participantes estén atentos a las indicaciones y que al menos el 80% realice la actividad.
	Que los participantes conozcan la definición de estrés, los tipos de estrés existentes especialmente el estrés académico.	Estrés, tipos de estrés y estrés académico	<i>“Aprendiendo sobre el estrés académico (Parte I)”</i> .	30	Video beam, computador portátil y presentaciones de power point.	Que al finalizar la exposición, por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber comprendido el contenido a través de la actividad <i>“Emparejamiento de conceptos”</i> .
	Que los participantes expresen por escrito los conocimientos adquiridos acerca del estrés, tipos de estrés y estrés académico.	Estrés, tipos de estrés y estrés académico.	<i>“Emparejamiento de conceptos”</i>	15	Materiales: Fichas y lápices. Humanos: Facilitadores y participantes.	Que por lo menos el 80% de los participantes empareje las frases correctamente.
RECESO 30 MINUTOS						

Parte 3. Causas y efectos del estrés 80 minutos						
	Objetivos	Contenido	Actividades	Min.	Recursos	Evaluación
Desarrollo	Que los participantes conozcan las causas y los efectos del estrés académico.	Causas y efectos del estrés.	<i>“Aprendiendo sobre el estrés académico (Parte II)”</i>	30	Video beam, computador portátil y presentaciones de power point.	Que al finalizar la exposición, por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber comprendido el contenido a través de la actividad <i>“Frases, causas y efectos del estrés académico”</i> .
	Que los participantes expresen por escrito los conocimientos adquiridos acerca de las causas y los efectos del estrés académico.	Causas y efectos del estrés académico.	<i>“Reconociendo causas y efectos del estrés académico”</i>	15	Materiales: Fichas y lápices. Humanos: Facilitadores y participantes.	Que por lo menos el 80% de los participantes resuelva la actividad de las fichas correctamente.
	Que los participantes identifiquen causas del estrés en sí mismos.	Causas del estrés.	<i>“Identificando mis fuentes de estrés”</i> .	25	Lista de causas del estrés. Lápices	Que por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber identificado causas del estrés en sí mismos.
	Que los participantes identifiquen efectos del estrés en sí mismos.	Efectos del estrés.	<i>“Cómo me afecta el estrés”</i>	25	Láminas de papel bond con lista de efectos del estrés. Marcadores	Que por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber identificado efectos del estrés en sí mismos.
ALMUERZO 40 MINUTOS						

<b>Parte 4. Técnicas Cognitivo- conductuales y Relajación</b> 60 minutos						
	<b>Objetivos</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>	<b>Min.</b>	<b>Recursos</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Desarrollo</b>	Que los participantes conozcan los planteamientos teóricos de la Terapia Cognitiva de Beck.	Terapia Cognitiva de Beck.	<i>Aprendiendo sobre el estrés académico.</i>	20	Video beam, computador portátil y presentaciones de power point.	Que al finalizar la exposición, por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber comprendido el contenido.
	Que los participantes conozcan los planteamientos teóricos de la Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis.	Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis.	<i>Aprendiendo sobre el estrés académico.</i>	20	Video beam, computador portátil y presentaciones de power point.	Que al finalizar la exposición, por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber comprendido el contenido.
	Que los participantes conozcan los planteamientos teóricos de la Técnica de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson.	Técnica de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson.	<i>Aprendiendo sobre el estrés académico.</i>	20	Video beam, computador portátil y presentaciones de power point.	Que al finalizar la exposición, por lo menos el 80% de los participantes manifieste haber comprendido el

						contenido.
	Que los participantes experimenten un estado de relajación.	Relajación	<i>Ejercicio de Relajación</i>	20	Humanos: Facilitadoras y participantes. Materiales: Computador portátil, altavoces externos, música, guión de ejercicio de relajación.	Que al menos un 80% de los participantes manifieste haber alcanzado un estado de relajación.

Parte 5. Cierre 60 minutos						
Cierre	Objetivos	Contenido	Actividades	Min.	Recursos	Evaluación
	Que los participantes compartan su experiencia vivida en el taller.	Dinámica de cierre del taller.	<i>¿Qué me llevo?</i>	30	Humanos: Facilitadoras y participantes.	Que por lo menos el 80% de los participantes compartan su experiencia en el taller.
	Que los participantes evalúen el contenido del taller así como el trabajo realizado por las facilitadoras.	Evaluación del taller.	<i>Evaluación del taller.</i>	15	Formatos de evaluación del taller y de las facilitadoras. Lápices.	Que los participantes respondan todo el contenido del formato de evaluación del taller y de las facilitadoras.
	Que los participantes respondan la evaluación de post- test de la investigación.	Post- test de la investigación.	<i>Midiendo mis conocimientos.</i>	15	Encuestas de nivel de información sobre estrés académico. Lápices.	Que todos los participantes respondan el protocolo correctamente.
<b>PARTES 1, 2, 3, 4 y 5: TOTAL HORAS ACADÉMICAS</b>				<b>8</b>		

---

Anexo 2. *Manual del Facilitador del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre Estrés Académico*

- **Fase de Inicio:**

**Ambiente:** Es deber de los facilitadores preparar el lugar donde se llevarán a cabo las actividades propuestas en la planificación. En esta primera fase, se debe adaptar el salón formando un semicírculo, dejando un espacio en el centro del aula que permita realizar la actividad.

**Rapport:** Los facilitadores deben mostrar respeto y amabilidad hacia los participantes, de forma que se transmita la mayor aceptación y comprensión posibles como orientadores. Es importante crear el rapport inicial preguntando a los integrantes del grupo, por ejemplo “¿cómo se sienten el día de hoy?”, “¿cómo llegaron?”, ellos. “¿Disfrutaron el refrigerio?”, con el fin de evaluar las condiciones en las cuales se encuentra cada uno de los participantes.

- **Nombre de la actividad:** Presentación de los facilitadores.

**Objetivo:** Que los participantes conozcan a los facilitadores del taller.

**Descripción de la actividad:** Consistirá en una breve presentación de cada facilitador ante el grupo una vez que todos se encuentren sentados en los pupitres dispuestos en semicírculo para facilitar la interacción de todos los presentes en el salón.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Colocarse de pie en el centro del semicírculo de cara a todos los participantes.
- Dar los buenos días, identificarse y ofrecer cordialmente la bienvenida, agradeciendo la asistencia al programa y pidiendo que apaguen o silencien sus teléfonos móviles.
- Decir su nombre y apellido, carrera y semestre que cursa.

**Instrucciones a los participantes:**

- Se dan los buenos días, y se les notifica que se va a dar inicio al programa. Se les pide que apaguen o silencien sus teléfonos móviles.
- Una de los facilitadores hace la presentación: “Mi nombre es \_\_\_\_\_ y el de mi compañero (a) \_\_\_\_\_, somos tesistas de la Escuela de Psicología de esta universidad. Queremos darles la más cordial bienvenida agradeciéndoles por estar aquí y formar parte de nuestro programa”.
- Se les explica a los participantes que a continuación se dará inicio a una actividad para que se conozcan mejor y se les pide ponerse de pie formando un círculo de manera que todos verse.

**Momento de aplicación:** Inicio

**Riesgos:** Que algunos de los participantes muestren resistencia a apagar o silenciar su teléfono móvil lo cual podría afectar el clima del grupo.

- **Nombre de la actividad:** “*Parejas*”. Dinámica de presentación de los participantes.

**Objetivo:** Que los participantes se conozcan entre sí y manifiesten sus expectativas del programa.

**Descripción de la actividad:** Actividad grupal rompehielo y para mezclar gente nueva, donde los participantes caminando por el espacio indicado y con un fondo musical, deberán irse presentando los unos a los otros. Posteriormente se irán agrupando de acuerdo a características comunes, las mismas serán enunciadas por el facilitador, quien irá leyéndolas a partir de una lista. Cada pareja formada de acuerdo a las características que tienen en común, se dirigirá al co- facilitador, quien le entregará una ficha a cada uno. Al final quien tiene más fichas recibe un premio. Una vez hecho esto, procederán a compartir sus expectativas del programa.



**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Situar en un sitio en el que todos los participantes puedan verle.
- Hablar de forma clara y precisa.
- Una vez terminado de exponer, pedir confirmación sobre la comprensión de lo expuesto.

**Instrucciones a los participantes:**

- Se le pide a los participantes que se pongan de pie y caminen en área del salón que se encuentra libre. Luego se les explica que en cuanto escuchen la música deben darse la mano y presentarse unos con otros y que deben mantenerse atentos al facilitador, ya que deberán hacer pareja de acuerdo a la característica que ésta anuncie y que ellos tengan en común.
- Se les dice a los participantes que cada vez que logren formar pareja, acudan con el co- facilitador quien les entregará unas fichas, indicándoles además que al final quien reúna más se ganará un premio.
- Una vez entregado el premio se les pide a los participantes que hablen acerca de las expectativas que tienen del programa.

**Momento de aplicación:** Inicio

**Procesamiento:** Para comprobar si se cumplió con el objetivo de la actividad se les pregunta a los participantes lo siguiente: ¿Cómo se sienten después de realizada la actividad?, ¿lograron conocer a todos los participantes?, ¿se sienten con más confianza para participar en el taller y el resto de las actividades previstas?, ¿Hay alguien más que quiera compartir sus expectativas?

**Materiales:** Música, una hoja para el facilitador con las características a nombrar, un pito y un premio

**Riesgos:** Que uno o más participantes no comprenda las instrucciones y deban hacerse repeticiones ocasionando así un descontrol en el manejo del tiempo destinado para la actividad.

- **Nombre de la actividad:** “Conociendo nuestro programa”

**Objetivo:** Que los participantes conozcan la estructura y modalidad del programa.

**Descripción de la actividad:** Estando todos los participantes sentados frente a la pared en la que se proyecta la presentación en Power-Point, el facilitador explicará brevemente qué se busca con la aplicación del Programa, cuáles serán los temas de los que se discutirán a lo largo del mismo y el tiempo estimado en el que se espera termine el taller.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Situar en un sitio cercano a la proyección, en el que todos los participantes puedan verle.
- Hablar de forma clara y precisa.
- Una vez terminado de exponer, pedir confirmación sobre la comprensión de lo expuesto.

**Instrucciones a los participantes:**

- Se les pide a los participantes que se sienten cómodamente mirando hacia una pared (señalando aquella donde se proyectará la presentación en Power-Point) para hablarles de la estructura del Programa.
- Luego se les dice lo siguiente: “Este programa busca informarles sobre aspectos importantes del estrés académico. Inicialmente explicaremos en qué consiste el estrés, en general, y el estrés académico, en particular, cuáles son los tipos de estrés, sus causas y efectos para finalmente detenernos en las técnicas cognitivo- conductuales y la técnica de relajación como herramientas para el manejo del mismo. Su duración será de aproximadamente 8 horas”.

**Momento de aplicación:** Inicio

**Procesamiento:** Para comprobar que los participantes hayan comprendido, se harán preguntas como: ¿Ha quedado claro el tema que vamos a tratar hoy?, ¿Alguien tiene alguna duda?

**Materiales:** Video Beam, computadora portátil y presentación de power point.

**Riesgos:** Que uno o más participantes no comprenda la información y deban hacerse repeticiones ocasionando así un descontrol en el manejo del tiempo destinado para la actividad.

- **Nombre de la actividad:** “¿Qué tanto sé?”

**Objetivo:** Conocer el nivel de información sobre el estrés académico que poseen los participantes antes de iniciar el taller.

**Descripción de la actividad:** Los participantes deberán responder una encuesta que contiene 11 preguntas cuya finalidad es conocer el nivel de conocimiento sobre el estrés académico que poseen antes de iniciar el taller.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Dirigirse al grupo aproximándose a ellos para explicar los objetivos de la actividad.
- Entregarle una encuesta a cada participante, junto con un lápiz con borra.
- Leer las instrucciones de la encuesta con lentitud, de manera clara y precisa.
- Preguntar si existe alguna duda.
- Una vez que todos hayan respondido la encuesta, recogerlas en orden y reservarlas.

**Instrucciones a los participantes:**

- el facilitador a cargo de la actividad dice lo siguiente: “En este momento se les está haciendo entrega de una encuesta que nos permitirá conocer las ideas que poseen acerca del estrés académico”.

- Luego se procede a hacer la lectura de las instrucciones y se les pregunta a los participantes si tienen alguna pregunta, si las hay, responderlas.
- Transcurridos los veinte minutos destinados para responder, se les indica, que el tiempo ya ha finalizado y que deben terminar de responder la encuesta.
- Los facilitadores recogerán las encuestas y los lápices, asegurándose primero que hayan respondido todos los ítems.

**Momento de aplicación:** Inicio

**Procesamiento:** Se realizará al final del taller, a través del pos test dependiendo de la cantidad de respuestas correctas que respondan los participantes.

**Materiales:** 20 Encuestas sobre los Niveles de Conocimiento acerca del estrés académico, 20 lápices con goma de borrar, 4 sacapuntas y un cronómetro.

**Riesgos:** Que uno o más participantes se resistan a responder la encuesta.

• **Fase de desarrollo:**

• ***Nombre de la actividad:*** “Actuando un cuento”.

**Objetivo:** Que los participantes movilicen sus energías a través del movimiento del cuerpo y la emisión de sonidos.

**Descripción de la actividad:** Dinámica grupal donde con todos los participantes previamente separados en grupos, se les pide que realicen un movimiento correspondiente al que les fue asignado, cada vez que escuchen la palabra clave en la historia que va leyendo el facilitador encargada de la actividad.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Hablar de forma clara y precisa.
- Dirigirse a todo el grupo.

- Una vez que se han dado las instrucciones, pedir confirmación sobre la comprensión de las mismas.

**Instrucciones a los participantes:**

- Se les solicita a los participantes que se pongan de pie formando un círculo, ya ubicados de esta forma, se les pide que en voz alta cada uno diga un número, empezando en el 1 y terminando en el 5, repitiéndose los números una vez llegado el tope. Luego se les indica que se agrupen con aquellos que hayan dicho su mismo número.
- El facilitador a cargo de la actividad debe decir lo siguiente:
  1. “Por favor, pónganse de pie y formen un círculo. Ahora, empezando en el uno y terminando en el cinco se van a enumerar tomando en cuenta que cuando alguien llegue al 5, el siguiente debe empezar de nuevo. A ver \_\_\_\_\_, por favor empieza y di tu número en voz alta”.
  2. “Bien, ya cada uno tiene un número asignado, por favor los unos reúnanse con los unos, los dos con los dos y así sucesivamente formando grupos”.
- Una vez formados los grupos, se les explica que cada número representa un personaje de la historia y que cada personaje realiza un movimiento o ruido particular. Se les dice que movimiento o ruido les corresponde a cada grupo y que deben realizarlo cada vez que su personaje sea mencionado en la historia que se va a leer. La instrucción se dará de esta forma: “A ver, el grupo de los unos, van a subir los brazos y hacer como ganadores 3 veces, cada vez que escuchen la palabra *Graduación* o cualquiera de sus derivados. El grupo de los 2, van a hacer como si estuvieran leyendo un libro y pasan 4 páginas, cada vez que escuchen las palabras *Estudiar / estudiante* o cualquier derivado. El grupo de los 3, Se ponen las manos en la cabeza con cara de preocupación, luego en la cintura y dan una vuelta, cada vez que escuchen las palabras *estrés y estresado*. El grupo de los cuatros, van a hacer una seña de saludo de capitán, suben la mano a la frente y sonrían, cada vez que escuchen la palabra *Ramón*. Y el grupo de los cincos, van a hacer una reverencia como si

tuvieran una falda y la estiran, al mismo tiempo que se inclinan, pasando la pierna derecha por detrás, cada vez que escuchen la palabra Felicia”.

- Dirigirse a todo el grupo y preguntarles si quedaron claras las instrucciones.
- Es necesario que los facilitadores representen los movimientos que van a realizar los participantes durante la actividad.
- Al final de la actividad se le indica a los participantes que habrá un receso antes de continuar con la exposición de nuevos contenidos.

**Momento de aplicación:** Desarrollo.

**Procesamiento:** Para comprobar que se haya cumplido con el objetivo de la actividad, se harán preguntas como: “¿Cómo se sienten después de esta dinámica?, ¿Cómo se encuentra su energía ahora? ¿Alta, media, baja?

**Materiales:** Hoja que contiene la historia que se va a leer.

**Riesgos:** Que uno a varios de los presentes se nieguen a participar. Que este tipo de actividad no sea del gusto de los participantes y afecte negativamente su disposición.

- **Nombre de la actividad:** “*Aprendiendo sobre el estrés académico*”.

**Objetivo:** Que los participantes reciban información sobre qué es el estrés, los tipos de estrés, en particular el estrés académico; las causas y efectos del estrés.

**Descripción de la actividad:** Al mismo tiempo que el facilitador va dando las explicaciones pertinentes, se proyectará una presentación sobre estrés, tipos de estrés, estrés académico, causas y efectos del estrés y técnicas cognitivo- conductuales y de relajación.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Hablar de forma clara y precisa.
- Dirigirse a todo el grupo.

**Instrucciones a los participantes:**

- El co- facilitador se dirige a los participantes como se muestra a continuación: “Ya que hemos terminado con esta actividad de calentamiento y han movilizado sus energías, es hora que empiecen a conocer la información que les hemos preparado sobre el estrés”. “Por favor, les pedimos que se mantengan en silencio para que así puedan prestar la debida atención a mi compañero (a) \_\_\_\_\_. En caso de querer intervenir por favor levanten la mano para pedir derecho de palabra, si tienen dudas, anoten sus preguntas en un papel, levanten la mano y yo las recogeré, las mismas serán respondidas al final de la exposición. A continuación \_\_\_\_\_”.
- El facilitador a cargo de esta parte del taller se expresa así: “Gracias \_\_\_\_\_ por la presentación, comencemos...”
- Al finalizar la exposición de los contenidos se le indica a los participantes que se realizará un receso y posterior a él se expondrán los contenidos restantes

**Momento de aplicación:** Desarrollo.

**Procesamiento:** Se realizará al final del taller, a través del postest dependiendo de la cantidad de respuestas correctas que respondan los participantes.

**Materiales:** Video Beam, computadora portátil y presentación en power point.

**Riesgos:** Que uno o más participantes no comprendan la información suministrada.

- **Nombre de la actividad:** “Emparejamiento de conceptos”.

**Objetivo:** Que los participantes expresen por escrito la información previamente recibida sobre qué es el estrés, sus tipos y en particular sobre el estrés académico.

**Descripción de la actividad:** Se dividirá al grupo en parejas. El facilitador dará las explicaciones pertinentes mientras el co-facilitador entrega a cada pareja las fichas con los conceptos para emparejar.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Hablar de forma clara y precisa.
- Dirigirse a todo el grupo.

**Instrucciones a los participantes:**

El facilitador se dirige a los participantes como se muestra a continuación: *“Ya que les hemos explicado qué es el estrés, los tipos que existen, incluyendo el estrés académico, nos interesa chequear la comprensión de la información brindada”. “Por favor, les pido que presten atención a las instrucciones que les daré a continuación, una vez que (nombre del co-facilitador), les haya entregado las fichas”. “En las fichas que acaban de recibir, pueden observar que hay dos columnas, A y B; la columna A, contiene una serie de descripciones de algunos de los conceptos abordados el día de hoy, y en la Columna B, una lista de palabras. Ustedes trazando una línea, deberán emparejar los elementos de la columna A con la palabra de la Columna B que, de acuerdo a usted, se ajuste mejor. Fíjense en el ejemplo: ‘Estrés negativo caracterizado por un contenido emocional de experiencias nocivas’ de la columna A fue emparejado con la palabra ‘Distrés’ de la columna B, pues esta frase se corresponde al concepto de distrés. Si tienen alguna duda, por favor levanten la mano, haremos lo posible por aclararlas”.*

**Momento de aplicación:** Desarrollo.



**Procesamiento:** A través de la discusión de las respuestas dadas por los participantes se podrá verificar la comprensión de la información dada. Se realizan preguntas como: ¿Cuál alternativa de la columna B, le corresponde al concepto \_\_\_\_\_ de la Columna A? ¿Quién desea compartir sus respuestas?, ¿alguien tiene algo diferente?, “levanten la mano los que crean que al concepto \_\_\_\_\_ de la Columna A le corresponde la alternativa \_\_\_\_\_ de la Columna B”.

**Materiales:** Fichas y lápices.

**Riesgos:** Que uno o más participantes no comprendan las instrucciones. Que uno o más participantes no logren aparejar de forma correcta los conceptos. Que uno o más participantes se nieguen a participar en la actividad.

- **Nombre de la actividad:** *“Reconociendo causas y efectos del estrés académico”*.

**Objetivo:** Que los participantes expresen de forma dinámica la información recibida con anterioridad sobre cuáles son las causas y los efectos del estrés académico.

**Descripción de la actividad:** A partir de una lista de frases escritas en hojas de papel pegadas a una pared, los participantes tendrán que identificar y diferenciar las causas y los efectos del estrés académico, pegando una “C” (causas) o una “E” (efectos) al lado de cada oración.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Hablar de forma clara y precisa.
- Dirigirse a todo el grupo.

**Instrucciones a los participantes:**

- El facilitador se dirige a los participantes como se muestra a continuación:

- *“Ya que hemos hablado acerca de las causas y los efectos del estrés académico, vamos a chequear la comprensión de la información que le hemos proporcionado. Por favor, les pedimos que presten atención a las instrucciones que les daremos. Como pueden observar, se dispusieron en la pared hojas de papel donde están escritas las causas y efectos del estrés académico, los mismos se encuentran mezclados. En el escritorio se encuentran trozos de papel más pequeños, unos tienen escrito la letra ‘C’, de causa y otros la letra ‘E’ de efecto. Ustedes deberán tomar un trozo de papel identificados con las letras y pegarla al lado del trozo de papel que consideren representa una causa o un efecto del estrés académico. Si tienen alguna duda por favor levanten la mano para pedir derecho de palabra y sus dudas serán aclaradas antes de iniciar la actividad”.*

**Momento de aplicación:** Desarrollo.

**Procesamiento:** A través de la discusión de las respuestas dadas por los participantes se podrá verificar la comprensión de la información previamente dada. Se realizan preguntas como: *¿Están de acuerdo con que la frase: \_\_\_\_\_, representa una de las causas del estrés académico?, ¿Están de acuerdo con que la frase: \_\_\_\_\_, representa uno de los efectos del estrés académico?*

**Materiales:** Hojas de papel que tienen escritas las causas y los efectos del estrés académico, cinta adhesiva y trozos de papel en que contienen las letras “C” y “E”.

**Riesgos:** Que uno o más participantes no logren identificar adecuadamente las causas y efectos del estrés académico. Que uno o más participantes se nieguen a participar en la actividad.

- **Nombre de la actividad:** *“Identificando mis causas del estrés”*

**Objetivo:** Que los participantes reconozcan que están expuestos a exigencias que pueden generarle estrés.

**Descripción de la actividad:** Los participantes responderán una lista de ítems sobre diversas causas de estrés en su vida personal.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Dirigirse al grupo aproximándose a ellos para explicar los objetivos de la actividad.
- Entregarle una lista a cada participante, junto con un lápiz con borra.
- Leer las instrucciones de la encuesta de manera clara y precisa.
- Preguntar si existe alguna duda.
- Una vez que todos hayan respondido la lista, se procederá al procesamiento de la misma.

**Instrucciones a los participantes:**

- El facilitador se dirige a los presentes empleando las siguientes palabras: *“Ahora van a responder una lista de ítems que nos permitirá conocer las causas personales del estrés en general y del estrés académico en específico en cada uno de ustedes” (Se hace la lectura de las instrucciones). Luego “¿Alguien tiene alguna pregunta o alguna duda con respecto a lo que tienen que hacer?” (si las hay, responderlas).*

- Pasados los 10 minutos establecidos, se les indica que deben ir terminando de responder.

**Momento de aplicación:** Desarrollo.

**Procesamiento:** A través de la discusión de las respuestas dadas por los participantes se podrá conocer cuáles situaciones o eventos les causan estrés. Se realizan preguntas como: *¿Quién desea compartir qué tipo de situaciones o eventos le producen estrés?, ¿alguien tiene algo diferente?, ¿alguna otra persona desea compartir su información con el grupo?, ¿quién quiere agregar algo más? “Levanten la mano las personas que colocaron la causa 1, 2, etc”.*

**Materiales:** 10 listas de ítems sobre causas personales del estrés académico, 10 lápices con goma de borrar.

**Riesgos:** Que uno o más participantes no comprendan las instrucciones. Que uno o más participantes se resistan a auto-observarse. Que uno o más participantes no deseen compartir información personal con el grupo.

- **Nombre de la actividad:** *“Cómo me afecta el estrés”*

**Objetivo:** Que los participantes se den cuenta de qué manera están respondiendo ante el estrés académico.

**Descripción de la actividad:** Los participantes se identificarán en una lista de efectos del estrés en su vida personal. poniendo la lista en un papelógrafo PAPEL BOND dibujando una rejilla o cuadro (cada cuadrado es una consecuencia) se adhiere con cinta plástica a la pared y primero cada participante primero la observa y luego se levanta y coloca su nombre dentro de los recuadros donde están las consecuencias o efectos que padece ante el estrés.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Dirigirse al grupo aproximándose a ellos para explicar los objetivos de la actividad.
- Entregarle una lista a cada participante, junto con un lápiz con borra.
- Leer las instrucciones de la lista de manera clara y precisa.
- Preguntar si existe alguna duda.
- Una vez que todos hayan respondido la lista, se procederá al procesamiento de la misma.

**Instrucciones a los participantes:**

- El facilitador se dirige a los participantes como se muestra a continuación: *“Ahora quiero que miren la lámina que está en la pared, cada cuadrado tiene escrita una consecuencia del estrés académico, primero cada uno de ustedes debe observar y leer su contenido, luego va a levantarse y utilizando uno de los marcadores que se encuentran sobre el*

*escritorio, colocará su nombre dentro de los recuadros donde están las consecuencias o efectos que padece ante el estrés académico, ¿Alguno tiene alguna pregunta?”* (si las hay, responderlas).

**Momento de aplicación:** Desarrollo.

**Procesamiento:** A través de la discusión de las respuestas dadas por los participantes se podrá conocer cuáles son los efectos físicos, conductuales, mentales y emocionales más frecuentes que tiene este fenómeno sobre ellos. Se realizan preguntas como: ¿Quién puede compartir qué tipo de consecuencias tiene el estrés académico sobre ustedes?, ¿alguien tiene algo diferente que decir sobre cómo se ve afectado por el estrés académico?, ¿quién quiere agregar algo más?

**Materiales:** Lámina de papel bond y marcadores de colores.

**Riesgos:** Que uno o más participantes se resistan a participar y a compartir su información personal con el grupo.

- **Nombre de la actividad:** “*Cómo combatir el estrés*”

**Objetivo:** Que los participantes conozcan y comprendan las técnicas de la Terapia Cognitiva de Beck, de la Terapia Racional Emotiva Conductual de Ellis y de la Técnica de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson.

**Descripción de la actividad:** Se divide a los participantes en tres grupos, el co-facilitador les hará entrega a cada grupo de un papel. Uno con la descripción de la Terapia Cognitiva de Beck, otro con la descripción de la Terapia Racional Emotiva de Ellis y el tercero con la Técnica de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (estos serán recogidos luego de su lectura individual). Posteriormente, cada grupo deberá exponer al resto de los asistentes el conocimiento adquirido tras realizar la lectura incluyendo ejemplificaciones. Los facilitadores deberán estar atentos para realizar aclaraciones ya que no se espera que todos lo hagan correctamente.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Hablar de forma clara y precisa.
- Dirigirse a todo el grupo.

**Instrucciones a los participantes:**

El facilitador se dirige a los participantes como se muestra a continuación: *“Por favor formen dos grupos de tres personas y uno de cuatro. Ahora van a disponer de 10 minutos para leer y discutir entre ustedes la descripción de la técnica que se encuentra en el papel que acabamos de entregarles. Al finalizar el lapso de tiempo cada grupo va a exponer al resto de los asistentes el conocimiento adquirido acerca de la técnica correspondiente y deberán ejemplificarla brevemente según el procesamiento que hayan realizado. No se espera que lo hagan a la perfección, estaremos atentos para realizar las aclaraciones pertinentes ¿Alguno tiene alguna pregunta?”* (si las hay, responderlas).

**Momento de aplicación:** Desarrollo.

**Procesamiento:** Dependiendo del contenido de las intervenciones de los participantes se conocerá el nivel de comprensión de las técnicas abordadas.

**Materiales:** Papelitos con descripciones de las técnicas.

**Riesgos:** Que uno o más participantes no comprendan la información suministrada.

- **Nombre de la actividad:** *“Relajándome”*.  
**Objetivo:** Que los participantes experimenten un estado de relajación.

**Descripción de la actividad:** El facilitador dirige todos los aspectos del procedimiento a través de instrucciones verbales presentadas durante la actividad indicándoles cuando tensar y relajar los grupos de músculos a fin de conseguir un estado relajación.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Hablar de forma clara y precisa.
- Dirigirse a todo el grupo.

**Instrucciones a los participantes:**

El facilitador encargado de la actividad dará las siguientes instrucciones:

“Ahora vamos a realizar un ejercicio de relajación, pónganse lo más cómodos que puedan en sus asientos y sin cruzar las piernas. Pueden moverse, pero eviten hacer movimientos innecesarios durante la actividad, siguiendo mis instrucciones primero irán tensando grupos musculares y luego van a relajarlos. Otro punto importante a recordar es que espero que eliminen INMEDIATAMENTE la tensión que acumulan en esos grupos de músculos cuando se los indique, no gradualmente. Una vez que hayan relajado un grupo de músculos es mejor que estos no se muevan”.

“Lo que ocurre es que después de tensionar un músculo, éste se encontrará más relajado que antes de aplicar la tensión. Se deben concentrar en la sensación de los músculos, específicamente en el contraste entre la tensión y la relajación. Con el tiempo, reconocerán la tensión de un músculo específico y de esta manera serán capaces de reducir esa tensión”.

“No deben tensar músculos distintos que el grupo muscular que estamos trabajando en cada paso. No mantener la respiración, apretar los dientes o los ojos; deben respirar lenta y uniformemente y pensar sólo en el contraste entre la tensión y la relajación. Cada tensión debe durar unos 10 segundos y cada relajación otros 10 o 15 segundos. Contar 1, 2, 3, 4...”

“Lentamente hagan una respiración una profunda... otra vez. Tensen los músculos de las manos y antebrazos apretando los puños, sientan la tensión en sus manos, nudillos y antebrazos. ¿Pueden sentir esa tensión? De acuerdo, cuenten hasta 10 manteniendo la tensión y luego dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo. Ahora los bíceps, les pediré que los tensen empujando los codo contra la mesa o contra su propio cuerpo. Deben ser capaces de obtener una sensación de tensión en los bíceps sin incluir los músculos de los antebrazos y las manos. ¿Pueden sentir la tensión ahí?, ahora dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo”.

"Después que hemos relajado los brazos y las manos, relajaremos los músculos de la cara, vamos a dividirlos en tres grupos, primero, los músculos del área de la frente (parte superior de la cara), luego los de la parte central (parte superior de las mejillas y la nariz), y finalmente la parte inferior (mandíbulas y parte inferior de las mejillas)".

“Empezaremos con los músculos de la parte superior y le pediré que los tensen levantando las cejas tan alto como puedan, generando tensión en la frente y hacia arriba, en la región del cuero cabelludo. ¿Pueden sentir esa tensión ahora? Muy bien, cuente hasta 10 y luego deje que toda la tensión se vaya al mismo tiempo. Ahora arruguen la nariz y frunzan el ceño, obteniendo tensión en la parte central de la cara. ¿Pueden sentir la tensión?, bien, manténganla contando hasta 10 y luego dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo”.

“Muy bien. Seguidamente tensaran los músculos de la parte inferior, aprieten los dientes y lleven las comisuras de la boca hacia abajo. Deben sentir tensión en la parte inferior de la cara y las mandíbulas. ¿Sienten la tensión en esta área de su cara?, cuenten hasta 10 y luego dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo”.

"Bien, ahora voy a pedirles que empujen la barbilla hacia abajo, contra el pecho, y a la vez intenten realmente evitar que toque el pecho. Es decir, quiero que contrapongan los músculos de la parte frontal del cuello con los de la parte posterior.



Deben sentir un poco de temblor o sacudida en estos músculos cuando los tensa. ¿Pueden sentir eso, ahora?, cuenten hasta 10 y luego dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo”.

"De acuerdo, pasaremos a los músculos del pecho, los hombros y la espalda. Vamos a combinar aquí unos cuantos músculos y les pediré que los tensen haciendo una respiración profunda, manteniéndola y al mismo tiempo colocando los omoplatos de los hombros juntos, es decir, lleven los hombros hacia atrás e intenten que los omoplatos se toquen. Deben sentir tensión significativa en el pecho, los hombros y la parte superior de la espalda. ¿Pueden sentir esa tensión, ahora? Bien, cuenten hasta 10 y luego dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo".

"Ahora pongan su estómago duro, pónganlo tenso como si pensarán que le van a golpear en él. Deben sentir una gran tensión y tirantez en el área del estómago. ¿Pueden sentir esa tensión ahora? Muy bien, cuenten hasta 10 y luego dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo".

"Ahora les voy a pedir que pongan en tensión los muslos, extiendan y eleven las piernas unos 10 cms. Deben sentir que los músculos de la parte superior están duros. ¿Lo pueden sentir? Muy bien, ahora cuenten hasta 10 y dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo".

"Vamos a pasar a los músculos de las pantorrillas, la parte inferior de las piernas y les pediré que tensen los músculos tirando de los dedos hacia arriba, apuntando en dirección a la cabeza y manteniendo los talones en el piso. Tienen que sentir la tensión a través de toda el área de las pantorrillas. ¿Pueden sentir esa tensión? muy bien, cuenten hasta 10 y dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo. Ahora, van a poner en tensión los músculos de los pies, van a estirar la punta de los pies, girándolos hacia dentro y curvando, al mismo tiempo los dedos. No tensen los músculos demasiado, sólo lo suficiente para sentir la tirante debajo del arco y en el empeine de los pies. ¿Sienten la tensión? Muy bien, ahora cuenten hasta 10 y dejen que toda la tensión se vaya al mismo tiempo".

“Ahora cierren sus ojos y sientan como se ha relajado cada músculo de su cuerpo, disfruten esa sensación, respiren lentamente y profundamente, manténganse así hasta que se los indique (se dan 2 minutos). Bien ahora pueden abrir sus ojos”.

**Momento de aplicación:** Cierre.

**Procesamiento:** Para verificar si se ha cumplido con el objetivo de la actividad se realizarán preguntas como: “¿Cómo se sienten después de haber hecho el ejercicio de relajación?, ¿Sienten menos tensión?, ¿Siente alguna diferencia en el grado tensión de su cuerpo después del ejercicio?”

**Materiales:** Computador portátil, altavoces externos y música

**Riesgos:** Que uno o varios participantes no logren relajarse o disminuir la tensión.

- **Fase de cierre:**

- **Nombre de la actividad:** Evaluación del taller.

**Objetivo:** Que los participantes den a conocer su valoración del programa.

**Descripción de la actividad:** Los participantes evaluarán el programa sobre la base de sus objetivos, contenido, estructura, instalaciones y facilitadores.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Entregarle un formato de “evaluación del programa” a cada participante.
- Leer las instrucciones del “formato de evaluación del programa” con lentitud.
- Preguntar si existe alguna duda de la forma en que se espera que contesten.

**Instrucciones a los participantes:**

- El formulario que les estamos entregando tiene como objetivo la evaluación del desempeño de nosotras, los facilitadores y del programa dictado. Marque con una equis (x) la opción que usted considere según la escala presentada (1 “Muy Deficiente”, 2 “Deficiente”, 3 “Regular”, 4 “Bueno”, 5 “Excelente”), le garantizamos el anonimato y confidencialidad de la información suministrada. Una vez finalizado, levanten la mano y una de nosotras pasará a recoger la encuesta.

**Momento de aplicación:** Cierre.

**Materiales:** 20 formatos de evaluación del programa, 20 lápices con goma de borrar, 2 sacapuntas y un cronómetro.

**Riesgos:** Que uno o más participantes se resistan a evaluar el programa.

- **Nombre de la actividad:** Post- test de la investigación.

**Objetivo:** Obtener una medida del nivel de información sobre el estrés, en particular del estrés académico después de haber realizado el taller.

**Descripción de la actividad:** Los participantes deberán responder una encuesta que contiene 11 preguntas cuya finalidad es conocer el nivel de conocimiento que poseen sobre el estrés y en particular del estrés académico después del desarrollo del taller.

**Instrucciones al facilitador y co-facilitador:**

- Dirigirse al grupo aproximándose a ellos para explicar los objetivos de la actividad.
- Entregarle una encuesta a cada participante, junto con un lápiz con borra.
- Leer las instrucciones de la encuesta con lentitud, de manera clara y precisa.
- Preguntar si existe alguna duda.
- Una vez que todos hayan respondido la encuesta, recogerlas en orden y reservarlas.

**Instrucciones a los participantes:**

- el facilitador a cargo de esta actividad se dirige a los participantes de la siguiente forma: “Antes de finalizar les pedimos que respondan nuevamente la encuesta de la cual se les está haciendo entrega. La misma nos permitirá conocer las ideas que poseen acerca del estrés y en particular del estrés académico después de realizado el taller”. (Se hace la lectura de las instrucciones). Luego les debe preguntar: “¿Alguien tiene alguna duda?” (si las hay, responderlas).
- Pasados los veinte minutos estipulados para la actividad, se les indica que el tiempo se ha acabado y deben terminar de responder la encuesta.
- (Se recogen las encuestas y los lápices)
- Se les indica que al salir se hará entrega de los certificados de asistencia.

**Momento de aplicación:** Cierre.

**Materiales:** 20 Encuestas sobre los Niveles de Conocimiento acerca del estrés académico, 20 lápices con goma de borrar, 2 sacapuntas y un cronómetro.

**Riesgos:** Que uno o más participantes se resistan a responder la encuesta. Que uno o más participantes no comprendan la forma de responder dicha encuesta.

## ANEXOS

### 1.

**2. Hoja de actividad de “Parejas”.**

Color de ojos

Color de pelo

Talla de zapatos

Color Favorito

Mascotas que tienen

Edad

Mismo color de la camisa

Topping favorito del helado

Altura (cuanto miden)

Comida preferida

Chuchería preferida

Música preferida

Actor favorito

Deporte preferido

Equipo de béisbol preferido

Tipo de carro preferido

## 2. Hoja de actividad “Actuando un cuento”.

**Graduación o cualquier derivado:** Suben los brazos y hacen como ganadores tres veces.

**Estudiar, estudiante o cualquier derivado:** Hacen como si estuvieran leyendo un libro y pasan 4 páginas.

**Estrés o estresado:** Se ponen las manos en la cabeza con cara de preocupación, luego en la cintura y dan una vuelta.

**Ramón:** van a hacer una seña de saludo de capitán, suben la mano a la frente y sonríen.

**Felicia:** van a hacer una reverencia como si tuvieran una falda y la estiran, al mismo tiempo que se inclinan, pasando la pierna derecha por detrás.

### Cuento “la graduación de Ramón y Felicia”.

Se acercaba la época de la **graduación** y todos los **estudiantes** se encontraban muy ocupados y **estresados**, no habían parado en los últimos 2 meses; dormían muy poco y tenían muy poco tiempo para la diversión. La **graduación** era una meta ya casi alcanzada, pero debían seguir **estudiando** para llegar a ella.

Especialmente había 2 **estudiantes** que se encontraban sumamente **estresados** y frustrados, una era **Ramón** y la otra era **Felicia**. **Ramón** en realidad estaba **estresado**, ya que mientras esperaba la **graduación**, estaba además ensayando para el teatro, ya que era actor profesional, por lo que el **estrés** era el doble. Sin embargo **Felicia** era una flojita. Sus amigas la llamaban **Felicia** la **estudiosa**, por supuesto irónicamente. **Ramón** en cambio la llamaba Flojicia, y siempre discutía con **Felicia**, se metía con ella diciéndole “**Felicia** al poco **estudio**, cero **graduación**”. Pero Felicia muy astutamente le respondía: “**Ramón, Ramón, Ramón** ¿Es que tú no sabes que al poco tiempo, y mucho **estudio**, mucho **estrés**?”... Y quien sabe seguro terminas todo **estresado** para tu **graduación**, por lo que cero **graduación** contigo.

Y en eso se la pasaban **Ramón** y **Felicia**. Por supuesto que **Felicia** si estaba asustada por no **graduarse**, aunque no **estudiaba** ni hacía algo al respecto y a pesar de ello se la pasaba quejándose de lo **estresada** que se sentía. En cambio **Ramón** se quitaba su **estrés** los fines de semana **estudiando**, porque aunque parezca contradictorio, para **Ramón estudiar** lo acercaba a graduarse.

Si quieren saber en qué terminó la historia, les cuento que **Ramón** y **Felicia** se **graduaron**. Sólo que **Felicia** un año después, pues en vez de **estudiar** cómo debía haber hecho se empezó a quejar de su **estrés** y lo **estresada** que estaba, la flojera y el poco **estudio** pudieron más que su deseo de alcanzar la meta de **graduación**.

### 3. Emparejamiento de conceptos

#### A

1. Lo padecen alumnos de educación media superior y superior.
2. Resultado de una relación entre el sujeto y su entorno, que es evaluado por éste como amenazante.
3. Exigencias y presiones implacables durante períodos prolongados. Abandono de la búsqueda de soluciones.
4. Sobrecarga de tareas, competitividad grupal, falta de incentivos, tiempo limitado para tareas
5. Respuesta de afrontamiento que permite al organismo adaptarse y sobrevivir, representa un beneficio para quien lo experimenta.

#### B

1. Estrés crónico
2. Estresores académicos
3. Eustrés
4. Estrés
5. Estrés académico

#### 4. Formato de la actividad “Identificando mis fuentes de estrés”

Por favor, incluya sus datos antes de avanzar:

Edad: \_\_\_\_ Género: F \_\_\_\_ M \_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre o año que cursa: \_\_\_\_\_

#### *“Identificando mis fuentes de estrés”*

A continuación encontrará una lista de fuentes de estrés. Ponga una “X” al lado de aquellas fuentes de estrés que le afecten y/o le preocupan. El objetivo de esta lista, es ayudarlo a reconocer que está expuesto a exigencias y que lo que a usted le cuesta es sustancial. Al final, encontrará un espacio donde usted puede agregar aquellas fuentes de estrés que a usted le afecten y que no se encuentren en esta lista.

- Falta de educación de calidad
- Sensación de impotencia
- Competitividad grupal
- Problemas de traslado a la universidad
- Incertidumbre en el futuro de los jóvenes
- Ambiente físico desagradable
- Falta de incentivos
- Los paros
- Problemas o conflictos con los asesores
- Falta de tiempo para cumplir con actividades académicas
- Dificultades de comunicación
- Cosas que hacen perder el tiempo
- Problemas o conflictos con los compañeros
- Problemas de desarrollo de su carrera
- Tener responsabilidades sin tener el control
- Tipos de trabajos que piden
- Interrupciones en el estudio



- Sobrecarga de tareas
- Evaluaciones
- Fracaso personales
- Trabajar en grupo
- Intervención en el aula
- Exceso de ruido en el entorno donde estudia
- Ser nuevo en la carrera
- Estudio nocturno
- Conflictos entre compañeros de estudio
- Falta de privacidad en casa
- Problemas económicos
- Expectativas sociales
- Gente que cotillea
- Gente que se queja en exceso
- Gente que no presta atención

Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 5. Actividad “Cómo me afecta el estrés”

A continuación, en esta lámina de papel bond pueden observar una lista de ítems que indican efectos del estrés. El objetivo de la misma es identificar las diferentes maneras con las que ustedes responden a las causas del estrés en su vida y ver si responde de forma física, mental o conductual. Cada uno va a pasar al frente, tomará un marcador y escribirá su nombre al lado de cada efecto que consideren se adaptan ustedes según la frecuencia con la que responden de esa manera.

### LISTA DE EFECTOS

#### Efectos físicos

- Aumento de la tensión muscular
- Cambios en la frecuencia respiratoria
- Pulso elevado
- Tensión arterial alta
- Manos y pies fríos
- Boca seca
- Palmas de las manos y plantas de los pies sudorosas
- Necesidad de orinar con frecuencia
- Cambios repentinos en el apetito
- Trastornos estomacales frecuentes y ardor de estómago
- Diarrea
- Hablar con voz aguda o “cascada”
- Dolores de cabeza ocasionados por la tensión
- Frecuentes dolores en toda la parte baja de la espalda
- Ojeras
- Inquietud, desasosiego
- Visión borrosa
- Erupciones cutáneas
- Resfriados y enfermedades menores
- Cambio en la sensibilidad y respuesta sexual

**Efectos mentales:**

- Incapacidad para concentrarse en las tareas
- Cambios repentinos en la forma de pensar o de manejar los problemas
- Tendencia a cometer más errores
- Aumento de la falta de memoria
- Disminución del rendimiento general
- Tendencia a perder la perspectiva
- Un “soñar despierto” y “estar abstraído” excesivo
- Menor pensamiento racional
- Dependencia de viejos programas, mayor precaución
- Mal discernimiento

**Efectos emocionales:**

- Irritabilidad
- Ansiedad no específica
- Aparición de fobias
- Risa nerviosa
- Reacciones defensivas a los comentarios de los demás
- Más crítico con uno mismo y con los demás
- Depresión
- Retraimiento emocional
- Estallidos emocionales y ganas de llorar
- Conductas hostiles y agresivas

**Efectos conductuales:**

- Cambios súbitos en los hábitos de trabajo
- Cambios en las costumbres personales
- Insomnio
- Apatía
- Aumento del uso del alcohol, tabaco y otras drogas

- \_\_\_ Mayor absentismo
- \_\_\_ Conductas aceleradas
- \_\_\_ Evitación del trabajo y demás obligaciones
- \_\_\_ Aumento de la torpeza
- \_\_\_ Aumento de las conductas compulsivas (compras, limpieza, etc.)

Luego de que cada participante identifique los efectos que más se adaptan a ellos, se contará la frecuencia con la que se eligió cada efecto y con esos datos se realizará una curva normal con marcadores de colores para que los participantes puedan visualizar de forma más clara cuales son los efectos más frecuentes del estrés.

	<b>Físico</b>	<b>Mental</b>	<b>Emocional</b>	<b>Conductual</b>
<b>5</b>				
<b>4</b>				
<b>3</b>				
<b>2</b>				
<b>1</b>				

Anexo 3. *Encuesta acerca del Nivel de Información sobre Estrés Académico.*

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

***Encuesta acerca del Nivel de Información sobre Estrés Académico***

El material que tiene en sus manos es una encuesta cuyo objetivo es recabar datos sobre la información que posee acerca del estrés y en particular del estrés académico. Conteste todos los ítems de forma individual. En caso de duda, consulte a los facilitadores. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.

**Datos de identificación**

Sexo: M\_\_ F\_\_

Edad \_\_

Facultad: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Semestre o año: \_\_\_\_\_

***PRIMERA PARTE***

A continuación, encontrará una lista de 9 afirmaciones con opciones de respuesta. Encierre en un círculo la letra de la respuesta que considere correcta (algunas afirmaciones pueden tener más de una respuesta correcta).

1. ***El estrés es...***
  - a. Una respuesta adaptativa frente a determinados estímulos.
  - b. Una enfermedad crónica que produce efectos negativos en la persona.
  - c. Un trastorno que produce conmoción y nerviosismo.
  - d. El resultado de la evaluación cognitiva de la relación individuo-ambiente como amenazante
2. ***Según los efectos que tenga sobre el individuo, el estrés puede ser:***
  - a. Positivo y negativo
  - b. Desequilibrante y perjudicial
  - c. Eustrés y Distrés
  - d. Desestabilizante y dañino.
3. ***De acuerdo a su duración en el tiempo el estrés puede ser:***
  - a. Largo, prolongado, crítico
  - b. Leve, moderado, intenso, grave
  - c. Agudo, agudo-episódico, crónico
  - d. Ligero, intenso, crónico
4. ***Son causas del estrés:***
  - a. La incapacidad para satisfacer un impulso.
  - b. Satisfacer dos impulsos que interfieren entre sí.

- c. Tener una vida organizada.
  - d. Divorcio, muerte de familiar, cambio de empleo
5. **Entre los efectos fisiológicos del estrés se encuentran:**
- a. Aumenta la función del sistema inmunológico.
  - b. Se agudizan los sentidos.
  - c. Disminución de los latidos cardíacos.
  - d. Aumenta la tensión muscular.
6. **Entre los efectos mentales del estrés se encuentran:**
- a. Incremento en la capacidad de discernimiento a corto plazo.
  - b. Toma de decisiones con mayor rapidez.
  - c. Disminución de la concentración.
  - d. Dificultad para tomar decisiones.
7. **El estrés académico es:**
- a. Un tipo de estrés psicosocial
  - b. Un proceso sistémico de carácter adaptativo
  - c. Un fenómeno que puede darse en alumnos de primaria
  - d. Un fenómeno que puede darse en profesores.
8. **Los principales estresores académicos son:**
- a. Exceso de incentivos
  - b. Sobrecargas académicas
  - c. Trabajar en grupos
  - d. Tener una adecuada organización del tiempo.
9. **Entre las consecuencias del estrés académico se encuentran:**
- a. Problemas de concentración
  - b. Trastornos del sueño
  - c. Depresión del sistema inmune
  - d. Disminución del consumo de cigarrillo.

## **SEGUNDA PARTE**

A continuación, encontrará una pregunta de desarrollo. Escriba la información que se le solicita en el espacio en blanco en caso de que su respuesta sea afirmativa.

10. **¿Conoce técnicas para manejar el estrés académico?**

a. *Si*

b. *No*

**Si su respuesta es Sí, indique cuáles conoce:**

---

---

Anexo 4. *Formato de Evaluación General del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre Estrés Académico*



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**



DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

**EVALUACION DEL PROGRAMA INFORMATIVO DE  
 ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO SOBRE ESTRÉS ACADÉMICO**

Este formulario tiene como objetivo la evaluación del desempeño de las facilitadoras y del taller dictado. Marque con una equis (x) la opción que usted considere según la escala presentada (1 “Muy Deficiente”, 2 “Deficiente”, 3 “Regular”, 4 “Bueno”, 5 “Excelente”), le garantizamos el anonimato y confidencialidad de la información suministrada por usted.

**1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

Ofrecer conocimiento sobre...	1	2	3	4	5
Definición del Estrés					
Tipos de Estrés					
Estrés Académico					
Causas del Estrés					
Efectos del Estrés					
Técnicas cognitivo- conductuales					
Técnicas de relajación					

## 2. CONTENIDO Y ESTRUCTURA

	1	2	3	4	5
La organización de los contenidos					
Material teórico					
Actividades y/o dinámicas					
Presentaciones audiovisuales					

## 3. INSTALACIONES

	1	2	3	4	5
Tamaño y acondicionamiento del espacio					

## 4. FACILITADORAS

<b>Mary Carmen López</b>	1	2	3	4	5
Dominio del grupo					
Claridad de las instrucciones					
Manejo del tiempo					
Voz, volumen, tono y claridad					
Impresión y puntaje general					

<b>Valentina Rodríguez</b>	1	2	3	4	5
Dominio del grupo					
Claridad de las instrucciones					
Manejo del tiempo					
Voz, volumen, tono y claridad					
Impresión y puntaje general					



## 5. GENERAL

	1	2	3	4	5
El programa califica como					

Anexo 5. *Formato de evaluación del observador.*

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



## DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

A continuación, encontrará cada uno de los objetivos específicos que comprende el *Programa Informativo sobre Estrés Académico*. Debajo de cada uno de ellos se encuentra una escala de puntuación que va del 1 al 10, siendo el 1 la puntuación más baja y el 10 la puntuación más alta. Por favor, marque con una equis (X) en la casilla del número que usted considere según el grado en el cual se cumplió dicho objetivo durante la ejecución del programa.

**Objetivo 1:** *Ofrecer conocimiento sobre la definición de estrés.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Objetivo 2:** *Ofrecer conocimiento sobre los tipos de estrés.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Objetivo 3:** *Ofrecer conocimiento sobre estrés académico.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Objetivo 4:** *Ofrecer conocimiento sobre las causas del estrés.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Objetivo 5:** *Ofrecer conocimiento sobre los efectos del estrés.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Objetivo 6:** *Ofrecer conocimiento sobre las técnicas cognitivo- conductuales.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Objetivo 7:** *Ofrecer conocimiento sobre la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

A continuación, le solicitamos que marque con una equis (x) la opción que usted considere según la escala presentada (1 “Muy Deficiente”, 2 “Deficiente”, 3 “Regular”, 4 “Bueno”, 5 “Excelente”).

#### CONTENIDO Y ESTRUCTURA

	1	2	3	4	5
La organización de los contenidos					
Material teórico					
Actividades y/o dinámicas					
Presentaciones audiovisuales					

#### INSTALACIONES

	1	2	3	4	5
Tamaño y acondicionamiento del espacio					

#### FACILITADORAS

<b>Mary Carmen López</b>	1	2	3	4	5
Dominio del grupo					
Claridad de las instrucciones					
Manejo del tiempo					
Voz, volumen, tono y claridad					
Impresión y puntaje general					

<b>Valentina Rodríguez</b>	1	2	3	4	5
Dominio del grupo					
Claridad de las instrucciones					
Manejo del tiempo					
Voz, volumen, tono y claridad					
Impresión y puntaje general					

## GENERAL

	1	2	3	4	5
El programa califica como					

Anexo 6. *Formato de Evaluación de los Facilitadores.*

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**



**DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN**

Este formulario tiene como objetivo la evaluación del desempeño de los facilitadores y del taller dictado. En la PARTE 1, marque con una equis (x) la opción que usted considere según la escala presentada (1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “En Desacuerdo”, 3 “Dudoso”, 4 “De acuerdo”, 5 “Totalmente de acuerdo”). En la PARTE 2, deberá identificarse como facilitador A ó B según acuerdos de equipo, y de igual forma deberá señalar luego si evalúa al facilitador A ó B. Seguidamente escriba en los espacios en blanco la información que se le solicita.

**PARTE 1. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

	1	2	3	4	5
1. Las instrucciones fueron dadas de manera clara a los participantes.					
2. Los participantes mostraron entendimiento de las instrucciones en las actividades.					
3. Se evidenció manejo del grupo.					
4. Los participantes mostraron disposición.					
5. Los participantes fueron receptivos ante el establecimiento de normas.					

**PARTE 2. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS FACILITADORES**

**Yo soy el Facilitador:** A\_\_\_\_\_ B\_\_\_\_\_

**Evaluación del Desempeño del Facilitador:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

✓ **Autoevaluación**

**Aprendizajes obtenidos:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Observaciones generales:**

---

---

---

---

---

Anexo 7. *Formato de Validación del Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre Estrés Académico*



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

### FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación del programa de la tesis titulada *Efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico, en estudiantes universitarios*. Marque con una equis (X) en la casilla SI, si considera que la premisa es correcta, de lo contrario marque una equis (X) en la casilla NO. Adicionalmente describa alternativas u opciones que permitan mejorar dicho criterio. Si considera que algún criterio no fue tomado en cuenta en este formato de validación, por favor descríballo en el apartado de observaciones.

Nombre del experto:

\_\_\_\_\_

Profesión u ocupación:

\_\_\_\_\_

Fecha de la evaluación:

\_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

<b>FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
¿El objetivo general del programa está redactado de manera clara?			
¿Los objetivos del programa están redactados de manera clara?			
¿Encuentra una estructura lógica en la distribución de los contenidos de cada módulo en general?			
¿Las actividades que conforman el programa son acordes con los objetivos que se persiguen?			
¿Encuentra que los materiales a usar son acordes para el cumplimiento de los objetivos del programa?			

**Observaciones:**


---



---



---

*¡Gracias por su colaboración!*



Anexo 8. *Formato de validación de la Encuesta acerca del Nivel de información sobre el Estrés Académico, para expertos en programas y experto en estrés académico.*



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

### FORMATO DE VALIDACIÓN DE LA “ENCUESTA SOBRE EL NIVEL DE INFORMACIÓN ACERCA DEL ESTRÉS ACADÉMICO”

A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación de la **Encuesta sobre el Nivel de Información acerca del Estrés Académico** que servirá como instrumento de recolección de datos (pre-test y pos-test) de la tesis titulada *Efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el estrés académico, en estudiantes universitarios*. Lea las siguientes instrucciones antes de proceder a responder en el formato de validación:

1. En referencia a los siguientes ítems, marque una equis (X) en la casilla Si, si los considera correctos y pertinentes, de lo contrario marque una equis (X) en la casilla NO.
2. Utilice las casillas de Sugerencias para escribir alternativas u opciones que permitan mejorar las instrucciones, las preguntas y las opciones de respuesta del instrumento elaborado para la recolección de datos (pre-test y pos-test).
3. Emplee el apartado de observaciones, si considera que algún criterio no fue tomado en cuenta en este formato de validación.

Nombre del experto: \_\_\_\_\_

Fecha de la evaluación: \_\_\_\_\_

Encuesta Sobre el Nivel de Información acerca del Estrés Académico	CORRECTO		PERTINENCIA		SUGERENCIAS
	SI	NO	SI	NO	
<b>Instrucción 1:</b> El material que tiene en sus manos es una encuesta cuyo objetivo es recabar datos sobre la información que posee acerca del estrés y del estrés académico en particular. Conteste todos los ítems de forma individual. En caso de duda, consulte a las facilitadoras. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.					
<b>Datos de Identificación:</b>					
Género					
Edad					
Facultad					
Escuela					
Semestre o año					
<b>PRIMERA PARTE</b>					
<b>Instrucción 2:</b> A continuación, encontrará una lista de 10 afirmaciones con opciones de					

respuesta. Encierre en un círculo la letra de la respuesta que considere correcta.					
<b>1. <i>El estrés es...</i></b>					
a. Una respuesta					
b. La evaluación cognitiva de la relación individuo-ambiente como amenazante					
c. Un estímulo					
d. Todas las anteriores					
e. Sólo b y c					
<b>2. <i>De acuerdo a los efectos o consecuencias sobre el individuo el estrés puede ser</i></b>					
a. Positivo y negativo					
b. Desequilibrante y perjudicial					
c. Eustrés y Distrés					
d. Todas las anteriores					
e. Sólo a y c					
<b>3. <i>De acuerdo a su duración en el tiempo el estrés puede ser</i></b>					
a. Largo, prolongado, crítico					
b. Leve, moderado, intenso, grave					
c. Agudo, agudo-episódico, crónico					
d. Todas las anteriores					
e. Sólo a y b					
<b>4. <i>De acuerdo a los estresores psicosociales el estrés puede ser</i></b>					

a. Psicotraumas de la infancia y la adolescencia					
b. Ocupacional y escolar					
c. Por maternidad y paternidad					
d. Por transporte					
e. Todas las anteriores					
<b>5. <i>El estrés académico es</i></b>					
a. Un tipo de estrés psicosocial					
b. Un proceso sistémico de carácter adaptativo					
c. Todas las anteriores					
d. Ninguna de las anteriores					
e. Un fenómeno que puede darse tanto en alumnos como en profesores					
<b>6. <i>Los principales estresores académicos son</i></b>					
a. Exceso de incentivos y trabajar en grupos					
b. Sobrecargas académicas					
c. Todas las anteriores					
d. Realización de exámenes y la opción b					
e. Sólo a y b					
<b>7. <i>Entre las consecuencias del estrés académico se encuentran</i></b>					
a. Problemas de concentración y aumento de ansiedad					
b. Trastornos del sueño					

c. Depresión del sistema inmune					
d. Aumento del consumo de cigarrillo					
e. Todas las anteriores					
<b>8. Las causas del estrés son</b>					
a. La incapacidad para satisfacer un impulso					
b. Satisfacción de dos impulsos que interfieren entre sí					
c. Por acontecimientos vitales (divorcio, muerte de familiar, cambio de empleo, etc.)					
d. Todas las anteriores					
e. Sólo a y c					
<b>9. Entre los efectos fisiológicos del estrés se encuentran</b>					
a. Disminuye la función del sistema inmunológico					
b. Se agudizan los sentidos					
c. Ninguna de las anteriores					
d. Aumenta la tensión muscular					
e. a, b y d					
<b>10. Entre los efectos mentales del estrés se encuentran</b>					
a. Mejora la capacidad de discernimiento a corto plazo					
b. Se toman decisiones con más rapidez					
c. Disminución de la concentración					

d. Todas las anteriores				
e. Ninguna de las anteriores				
<b>SEGUNDA PARTE</b>				
<b>Instrucción 3:</b> A continuación, encontrará una pregunta de desarrollo. Escriba la información que se le solicita en el espacio en blanco en caso de que su respuesta sea afirmativa.				
<p><i>11. ¿Conoce técnicas para manejar el estrés?</i></p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p> <p><i>Si su respuesta es Sí, indique cuáles conoce</i></p>				

**OBSERVACIONES:**


---



---



---

*¡Gracias por su colaboración!*

Anexo 9. *Formato de validación de la Encuesta acerca del Nivel de Información sobre el Estrés Académico, para experto en psicometría*



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**



**DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN**

### **Formato de validación de la “Encuesta sobre el Nivel de Información acerca del Estrés Académico”**

A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación de la “*Encuesta sobre el Nivel de Información acerca del estrés académico*”.

- Marque con una equis (X) en la casilla correspondiente, si considera que el ítem evalúa estrés, estrés académico, tipos de estrés, causas del estrés, efectos del estrés o técnicas para manejar el estrés.
- Marque con una equis (X) en la casilla correspondiente, si considera que el ítem cumple con el requisito de extensión, sintaxis, concreción y precisión.
- Marque con una equis (x) en la casilla correspondiente, si considera que el ítem debe ser rechazado.
- Adicionalmente describa alternativas u opciones que permitan mejorar dicho ítem. Si considera que algún criterio no fue tomado en cuenta en este formato de validación, por favor descríballo en el apartado de observaciones.

Nombre del experto: \_\_\_\_\_

Profesión u ocupación: \_\_\_\_\_

Fecha de la evaluación: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Encuesta Sobre el Nivel de Información acerca del Estrés Académico	ASPECTO QUE EVALÚA						R E C H A Z O	FORMULACIÓN DE ÍTEMS				SUGERENCIAS
	ESTRÉS	ESTRÉS	TIPOS	CAUSAS	EFEECTO	TÉCNICA		EXTENSI	SINTAXI	CONCRE	PRECISI	
ITEMS												
<p><b>Instrucción 1:</b> El material que tiene en sus manos es una encuesta cuyo objetivo es recabar datos sobre la información que posee acerca del estrés y del estrés académico en particular. Conteste todos los ítems de forma individual. En caso de duda, consulte a las facilitadoras. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.</p>												



<p><b>PRIMERA PARTE</b></p> <p><b>Instrucción 2: A continuación, encontrará una lista de 10 afirmaciones con opciones de respuesta. Encierre en un círculo la letra de la respuesta que considere correcta.</b></p>																				
<p><b>12. El estrés es...</b></p>																				
<p>f. Una respuesta</p>																				
<p>g. La evaluación cognitiva de la relación individuo-ambiente como amenazante</p>																				
<p>h. Un estímulo</p>																				
<p>i. Todas las anteriores</p>																				
<p>j. Sólo b y c</p>																				
<p><b>13. De acuerdo a los efectos o consecuencias sobre el individuo el estrés puede ser</b></p>																				
<p>f. Positivo y negativo</p>																				
<p>g. Desequilibrante y perjudicial</p>																				

h. Eustrés y Distrés															
i. Todas las anteriores															
j. Sólo a y c															
<b>14. De acuerdo a su duración en el tiempo el estrés puede ser</b>															
f. Largo, prolongado, crítico															
g. Leve, moderado, intenso, grave															
h. Agudo, agudo-episódico, crónico															
i. Todas las anteriores															
j. Sólo a y b															
<b>15. De acuerdo a los estresores psicosociales el estrés puede ser</b>															
f. Psicotraumas de la infancia y la adolescencia															
g. Ocupacional y escolar															
h. Por maternidad y paternidad															
i. Por transporte															

j.Todas las anteriores												
<b>16. El estrés académico es</b>												
f. Un tipo de estrés psicosocial												
g. Un proceso sistémico de carácter adaptativo												
h. Todas las anteriores												
i.Ninguna de las anteriores												
j.Un fenómeno que puede darse tanto en alumnos como en profesores												
<b>17. Los principales estresores académicos son</b>												
f.Exceso de incentivos y trabajar en grupos												
g. Sobrecargas académicas												
h. Todas las anteriores												
i.Realización de exámenes y la opción b												
j.Sólo a y b												
<b>18. Entre las consecuencias</b>												

<b><i>del estrés académico se encuentran</i></b>																			
f. Problemas de concentración y aumento de ansiedad																			
g. Trastornos del sueño																			
h. Depresión del sistema inmune																			
i. Aumento del consumo de cigarrillo																			
j. Todas las anteriores																			
<b><i>19. Las causas del estrés son</i></b>																			
f. La incapacidad para satisfacer un impulso																			
g. Satisfacción de dos impulsos que interfieren entre sí																			
h. Por acontecimientos vitales (divorcio, muerte de familiar, cambio de empleo, etc.)																			
i. Todas las anteriores																			
j. Sólo a y c																			
<b><i>20. Entre los efectos fisiológicos del estrés se</i></b>																			

<b>encuentran</b>																	
f. Disminuye la función del sistema inmunológico																	
g. Se agudizan los sentidos																	
h. Ninguna de las anteriores																	
i. Aumenta la tensión muscular																	
j. a, b y d																	
<b>21. Entre los efectos mentales del estrés se encuentran</b>																	
f. Mejora la capacidad de discernimiento a corto plazo																	
g. Se toman decisiones con más rapidez																	
h. Disminución de la concentración																	
i. Todas las anteriores																	
j. Ninguna de las anteriores																	
<b>SEGUNDA PARTE</b>																	

<p><b>Instrucción 3:</b> A continuación, encontrará una pregunta de desarrollo. Escriba la información que se le solicita en el espacio en blanco en caso de que su respuesta sea afirmativa.</p>													
<p>22. <i>¿Conoce técnicas para manejar el estrés?</i>                  c. Si                  d. No                  Si su respuesta es Sí, indique cuáles conoce</p>													

**Después de haber leído los ítems anteriores ¿Considera usted que la muestra de información aquí evaluada es representativa para los fines del programa?**

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES**

---



---



---



---

*¡Gracias por su colaboración!*

Anexo 10. *Carta de solicitud.*

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

Caracas, 10 de diciembre de 2014

Ciudadano:

**Prof. Eduardo Santoro**

Director de la Escuela de Psicología de la Facultad de  
Humanidades y Educación. UCV

Por medio de la presente, nos dirigimos a usted Mary Carmen López España, C.I.: V-20.498.566 e Iraida Valentina Rodríguez López, C.I.: V-13.732.242, tesistas de la Escuela de Psicología, Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación, con la finalidad de solicitar su autorización para llevar a cabo la fase experimental de nuestro proyecto de tesis que se titula: *Efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*, en las instalaciones de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela para optar por el título de Licenciadas en Psicología. Para ello se tiene previsto la realización de un taller con una muestra de estudiantes universitarios, el día viernes 12 de diciembre del presente año, de 8:00 am a 3:30 pm en el Aula 2 de la Escuela de Psicología. Es importante señalar que previamente se ha confirmado la disposición del aula con el Profesor Dimás Sulbarán.

Nos despedimos en la seguridad de que comparte el espíritu de la presente, quedamos de usted.

Atentamente:

Mary Carmen López España  
C.I.: V- 20.498566

Iraida Valentina Rodríguez López  
C.I.: V-13.732.242

Anexo 11. Campaña de invitación al Programa Informativo sobre Estrés Académico.

# ¿Sabes qué es el estrés académico? ¿Lo sufres y no lo sabes?



Te invitamos a formar parte de un taller informativo sobre  
estrés académico

**¡ES GRATIS!**

Incluye certificado y refrigerios

Para mayor información escríbenos a los teléfonos. 0424-  
4706237/ 0414— 3177823

Viernes 12 de diciembre de 8:00 am a 300 pm

Escuela de Psicología— Aula I



Anexo 12. *Presentación audiovisual.***ESTRÉS ACADÉMICO**

Facilitadoras:  
Mary Carmen López  
Valentina Rodríguez

**“CONOCIENDO NUESTRO PROGRAMA**

- **Nombre del Programa:** Programa Informativo sobre el Estrés Académico
- **Facilitadores:** López, Mary Carmen y Rodríguez, Valentina.
- **Duración:** 8 horas académicas- desde las 8:00 am hasta la 3:30 pm

**OBJETIVO GENERAL**

Que los participantes comprendan qué es el estrés académico, tipos de estrés, causas, efectos y que conozca algunas técnicas empleadas para el manejo del mismo.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Que los participantes obtengan información sobre:

- Definición del término estrés.
- Tipos de estrés.
- Estrés Académico.
- Causas del estrés.
- Efectos del estrés.
- Técnicas Cognitivo- conductuales: La Terapia Racional Emotiva Conductual de Albert Ellis (1956) y la Terapia Cognitiva propuesta por Aaron Beck (1962).
- Técnicas de Relajación: La Relajación Progresiva de Edmund Jacobson (1965).

**“PAREJAS”****¿QUÉ TANTO SÉ?**

PARTES:

- o 1. Presentación
- o 2. Estrés, tipos de estrés y estrés académico
- o 3. Causas y efectos del estrés
- o 4. Técnicas Cognitivo-Conductuales y Relajación.
- o 5. Cierre



“ACTUANDO UN CUENTO”



¿ QUÉ ES EL ESTRÉS?

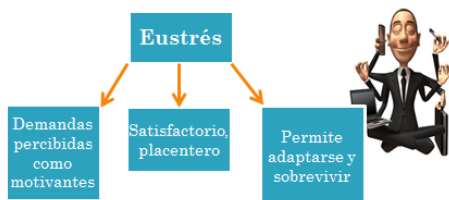
- o Respuesta adaptativa del organismo frente determinados estímulos que provocan dicha respuesta. **Hans Selye**
- o Instinto o mecanismo de nuestro cuerpo para protegerse a sí mismo. **Stora**
- o Respuesta automática del organismo frente a cualquier cambio ambiental. **Labrador**

- o Resultado de una relación entre el sujeto y su entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. La opinión de que una relación individuo-ambiente será estresante o no depende de la evaluación cognitiva del sujeto. **Lazarus y Folkman**



TIPOS DE ESTRÉS

- o De acuerdo a los efectos sobre el individuo:



EUSTRÉS O ESTRÉS POSITIVO.  
CARACTERÍSTICAS

- o El sujeto está más alerta, su atención y rendimiento está más elevado.
- o El individuo interactúa con su estresor pero mantiene su mente abierta y creativa.



TIPOS DE ESTRÉS



TIPOS DE ESTRÉS

De acuerdo a la duración en el tiempo:

o Agudo:

Surge de las exigencias y presiones del pasado reciente y las exigencias y presiones anticipadas del futuro cercano.



Corto plazo.

Emocionante en pequeñas dosis.

o Agudo Episódico:

Estrés agudo frecuente.

Vidas desordenadas, caos y crisis.

Personas con más responsabilidades de las que pueden cumplir.



o Crónico:

Estrés que agota, desgasta y destruye cuerpo y mente

Largo plazo

Ante exigencias y presiones implacables se abandona la búsqueda de soluciones



TIPOS DE ESTRÉS

o De acuerdo a los estresores psicosociales:

o ESTRÉS ACADÉMICO:

Adapta al organismo ante hechos durante la vida académica.

Alumnos universitarios.

Puede ser positivo o negativo.



ESTRÉS ACADÉMICO

POSITIVO

- Mantiene la concentración
- Evita el cansancio fácil
- Permite realizar mejor las actividades

NEGATIVO

- Dificulta responder adecuadamente
- Cansancio excesivo
- Dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones de sueño, problemas para concentrarse, cambio de humor, ansiedad excesiva, etc.

### ESTRÉS ACADÉMICO

o El estrés se manifiesta en tres divisiones:



### ESTRÉS ACADÉMICO

Es aquel en que sus fuentes se encuentran básicamente en el ámbito escolar.

**Dos acotaciones importantes:**

1. **Estrés escolar** es aquel que padecen los niños de **educación básica**.
2. **Estrés académico** es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior.



### ESTRESORES ACADÉMICOS

- ✓ Competitividad grupal.
- ✓ Sobrecargas de tareas.
- ✓ Exceso de responsabilidad
- ✓ Interrupciones del trabajo
- ✓ Ambiente físico desagradable
- ✓ Falta de incentivos
- ✓ Tiempo limitado para hacer el trabajo
- ✓ Problemas o conflictos con los compañeros



### ESTRESORES ACADÉMICOS

- ✓ Problemas o conflictos con los profesores
- ✓ Las evaluaciones
- ✓ Tipo de trabajo que se te pide
- ✓ Exposición de trabajos en clase
- ✓ Intervención en el aula
- ✓ Masificación de las aulas
- ✓ Trabajar en grupo



### “EMPAREJANDO CONCEPTOS”



© Can Stock Photo - csp7121034

### CAUSAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO

**FRUSTRACIÓN**



**CONFLICTO**

**PRESIÓN**



CAUSAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO



ACONTECIMIENTOS VITALES

SITUACIONES DEL ENTORNO



EFFECTOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO

Cambios fisiológicos:

- ✓ Aumento de los niveles de adrenalina.
- ✓ Aumento de la frecuencia cardíaca.
- ✓ La respiración se hace más rápida y superficial.
- ✓ Aumenta la tensión muscular.
- ✓ Se agudizan los sentidos.
- ✓ Disminuye la función del sistema inmunológico.
- ✓ Aumenta el metabolismo corporal.



EFFECTOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO

Cambios mentales:

- ✓ Aumenta la actividad mental.
- ✓ Mejora la capacidad de discernimiento a corto plazo.
- ✓ Se toman decisiones con más rapidez.
- ✓ Mejora la memoria.
- ✓ La atención es más concentrada.



EFFECTOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO

Efectos negativos:

- ✓ Empeoramiento de la salud
- ✓ Disminución del rendimiento
- ✓ Efecto de círculo vicioso
- ✓ Enfrentar las cosas de manera disfuncional



“IDENTIFICANDO MIS FUENTES DE ESTRÉS”



“CÓMO ME AFECTA EL ESTRÉS”



### TÉCNICAS COGNITIVO- CONDUCTALES

◦ Existen tres elementos responsables del estrés:

1. El ambiente.
2. La susceptibilidad interna o fisiológica del individuo.
3. La valoración cognitiva (percepción) de los acontecimientos.



### TÉCNICAS COGNITIVO- CONDUCTALES

◦ Constituyen una forma de entender cómo se piensa acerca de sí mismo, de otras personas y del entorno, y de qué manera lo que se hace afecta los pensamientos y sentimientos.



### TÉCNICAS COGNITIVO- CONDUCTALES

- Buscan cambiar la forma de pensar (cognitivo) y de actuar (conductual).
- Se centra en los problemas del "aquí y ahora"
- Intenta mejorar el estado anímico del individuo en el momento presente.



### RELAJACIÓN

- Técnica de autocontrol emocional para aliviar diversos síntomas psicológicos y psicósomáticos.
- Es imposible que coexistan la sensación de bienestar corporal y la de estrés mental.



### RELAJACIÓN

Indicada como alivio de:

- ✓ Ansiedad situacional.
- ✓ Ansiedad en las relaciones interpersonales.
- ✓ Ansiedad generalizada.
- ✓ Fobias y miedos.
- ✓ Tensión muscular.
- ✓ Presión arterial alta.
- ✓ Dolores de cabeza, cuello y espalda.
- ✓ Espasmos musculares, tics y temblores.
- ✓ Insomnio y otros trastornos del sueño.



### "RELAJÁNDONOS"



"APRENDAMOS JUNTOS"



¿ QUÉ ME LLEVO?



Anexo 13. *Carta de consentimiento.*



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**



**DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN**

**CARTA DE CONSENTIMIENTO**

Caracas, 12 de diciembre de 2014

Yo, \_\_\_\_\_ acepto participar de manera voluntaria en el proyecto de investigación titulado *Efectos de un Programa Informativo de Asesoramiento Psicológico sobre el Estrés Académico, en estudiantes universitarios.*

Cumpliendo con lo establecido por los Artículos 57, 60 y 69 del Código de Ética Profesional del Psicólogo, acerca de la preservación de su integridad física y mental, el anonimato y confidencialidad de sus respuestas y la utilización responsable de los resultados de la investigación para fines científicos y prácticos.

Atentamente,

\_\_\_\_\_