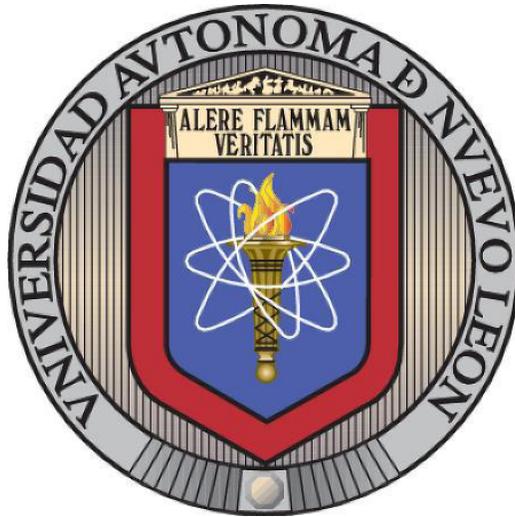


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**“PROGRAMAS PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE
AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS ACADÉMICO PARA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO”**

PRESENTA

CLAUDIA IRENE LÓPEZ NOVELO

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN TERAPIA BREVE**

MAYO 2016



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**PROGRAMAS PARA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE
AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS ACADÉMICO PARA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO**

PRESENTA

LIC. CLAUDIA IRENE LÓPEZ NOVELO

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN TERAPIA BREVE**

DIRECTOR

DRA. MÓNICA TERESA GONZÁLEZ RAMÍREZ

REVISORES

**MTRA. MARÍA ESTHER FERNANDEZ SOLIS
MTRA. MELISSA BENNETT VIDALES**

MONTERREY, NUEVO LEÓN,

MAYO 2016

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero darle gracias a Dios y a MSV por siempre guiarme y derramar sus bendiciones en todo lo que realizo.

A mis padres, por su incondicional apoyo personal y profesional, por su comprensión y amor que me lo demuestran día con día.

A mis hermanos, por sus lecciones de vida, su amor y paciencia.

A Israel, por siempre compartir mis alegrías y apoyarme en los momentos difíciles, con palabras de aliento y amor.

A mis amigos, por siempre ayudarme, escucharme y brindarme su amistad sincera.

A mis maestros, revisores y directora de la maestría, por aumentar mi seguridad como terapeuta, dándome las herramientas y su experiencia para lograrlo.

A todos muchas GRACIAS

ÍNDICE

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Método.....	17
Participantes.....	17
Instrumento de evaluación.....	17
Procedimiento.....	18
Resultados.....	26
Discusión.....	29
Conclusión.....	31
Referencias bibliográficas.....	33
Anexo.....	41

**PROGRAMAS PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE
AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PRIMERO INGRESO**

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es comparar la eficacia de dos programas terapéuticos para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico, en estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de una universidad pública. Para este fin se dividieron a los alumnos en dos grupos para aplicar los programas de cinco sesiones; el primer programa consiste en la aplicación de técnicas cognitivo conductuales y en el segundo programa técnicas del enfoque sistémico integradas con técnicas cognitivo conductuales. La muestra está conformada por 10 participantes con un promedio de edad de 17 años. Se dividieron en los dos grupos de intervención de forma aleatoria. Se realizó una evaluación pre y post utilizando la sub Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA) del Cuestionario de estrés académico. Al comparar los resultados pre y post intervención, se encontraron significancia en ambos grupos, y se concluyó que existe eficacia de ambos programas, sin detectarse en cuál de ellos la eficacia es mayor.

Palabras clave: habilidades de afrontamiento, estrés académico, técnicas cognitivo conductuales, técnicas del enfoque sistémico, sub escala A-CEA.

ABSTRACT

The objective of this study is to compare the efficacy of two therapeutic programs for acquisition coping skills in front of academic stress, in students of first semester of the Facultad de Ciencias Físico Matemáticas of a public university. The students were divided in two groups to implement programs of five sessions; the first program is the application of cognitive behavioral techniques and the second program, integrated systems approach techniques with cognitive behavioral techniques. The sample consisted of 10 participants with an average age of 17 years. They were divided in two intervention groups randomly. An evaluation was realized before and after using the academic stress coping sub scale (A-CEA) of the academic stress questionnaire. Comparing both results before and after intervention, it was found significance in both groups, and it was concluded that exists efficiency in both programs, without been detected in what program the efficiency is higher.

Key words: coping skills, academic stress, cognitive behavioral techniques, systemic approach techniques, sub scale A-CEA.

INTRODUCCION

El ser humano realiza diversas actividades durante su vida, las cuales exigen un esfuerzo físico, mental y emocional. Dentro de estas exigencias las personas pueden presentar estrés el cual en términos generales se define “como el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno cuando dicha interacción se evalúa como amenazadora o desbordante de las propias capacidades de las personas para afrontarlo” (Lazarus & Folkman, 1988, citado en Garza, 2013). Ramirez y González (2012) indican que la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman plantea que existen tres elementos responsables del estrés en una persona: el ambiente, la susceptibilidad interna o fisiológica del individuo y la valoración cognitiva de los acontecimientos. Entre los tres, la valoración cognitiva es el responsable mayoritario, puesto que de ésta depende la interacción de los otros dos elementos.

El término estrés se remonta a la década de 1930, cuando Hans Selye, estudiante de medicina en la Universidad de Praga, se dio cuenta que los enfermos, sin importar la enfermedad que tuvieran presentaban síntomas comunes como el agotamiento, pérdida de apetito, baja de peso entre otros. Denominó a este fenómeno “Síndrome General de Adaptación”. Selye realizó experimentos con ratas sobre ejercicio físico, comprobando una elevación de las hormonas suprarrenales, atrofia del sistema linfático y la aparición de úlceras, a este conjunto de factores los llamo estrés (Berrio y Mazo, 2011).

En la publicación del libro de Selye en 1960, el estrés se definió como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios

abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona” (Berrio y Mazo, 2011).

Una de las poblaciones que más se ve afectada son los estudiantes universitarios que se encuentran en un periodo de transición entre la adolescencia y la adultez. Dicha etapa se experimenta con un alto nivel de estrés, vinculado a la formación de la identidad, la independencia de los padres o la elección de la carrera entre otros (Kitamura y Matsudaira, 2006). Dentro del ámbito académico no solo están sometidos a la evaluación de sus maestros y autoridades, sino también de los miembros del grupo estudiantil al cual pertenecen. Todo esto los obliga a establecer y asegurar una posición dentro la institución, y a prepararse para afrontar sentimientos negativos en caso de no poder responder a lo socialmente esperado (Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki y Reynoso, 2008).

La contraparte es la actividad académica saludable en donde la presión sobre el estudiante se debe a la capacidad de respuestas y recursos disponibles para su aprendizaje, el grado de control que ejerce en su actividad y el apoyo que recibe de las personas (Rodríguez, Martínez, Agudelo, 2013). Los factores que intervienen dentro de la actividad académica saludable están relacionadas con aspectos de los estudiantes, como dimensiones afectivo-motivacional, cognitiva, metacognitiva y conductual; otras están centradas en la metodología que el maestro utiliza en el salón de clase (López, Hederich, Camargo, 2011).

La manera que cada estudiante pasa su etapa universitaria estará regulada por su adaptación a los factores estresantes, pero aquellos que no puedan manejar esto

correctamente experimentaran una insatisfacción personal y desgaste produciéndose el denominado, estrés académico (Graciani, et al., 2013). Los factores que destacan como estresores académicos son la notas finales, las tareas, los exámenes y el estudio en si (Misra y McKean, 2000).

Diversas investigaciones muestran que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria, secundaria y educación superior, así como también se demostró que aumenta conforme el estudiante avanza en sus estudios y que llega a sus grados más altos cuando cursan la universidad (Polido, Serrano, Valdez, Chávez, Hidalgo y Vera, 2011).

Los trabajos realizados sobre el estrés académico, han demostrado la existencia de niveles de estrés en alumnos universitarios, en los primeros semestres de la carrera y en los periodos de exámenes (Muñoz, 1999) y siendo menor en los últimos semestres de la carrera. Un estudio en el contexto español, realizado por Polo et al.; (1996) refleja que los universitarios manifiestan niveles superiores de estrés en la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase, la participación en clase, ir con el profesor en horas de tutorías, la sobrecarga académica, la falta de tiempo, la competitividad entre compañeros, la realización de trabajos, la tarea y el trabajar en grupo (García, Pérez, Pérez, Natividad, 2011). Adicionalmente, distintos estudios destacan que los individuos de nuevo acceso a la universidad manifiestan niveles de estrés superiores a los de sus compañeros de cursos más avanzados y que estos se incrementan conforme se aproximan las fechas de los exámenes (Martín, 2007).

Para hacerle frente a estas demandas de la vida universitaria influye la valoración que el estudiante realice de la situación (Mateo, Rodríguez, Costa, Sánchez, Casimiro y Zabala, 2013), al realizar esta valoración, la persona se basa en la experiencia previa y en las expectativas de resultado. La experiencia previa de éxito se relacionaría con una evaluación positiva de la situación, mientras que la falta de éxito con expectativas negativas (Ursin y Eriksen, 2004).

Aunque ponerlas en práctica no siempre garantiza el éxito, sirven para generar, evitar o disminuir conflictos en los seres humanos, atribuyéndoles beneficios personales y contribuyendo a su fortalecimiento (Amarís, Madariaga, Valle, Zambrano, 2011). Adicionalmente, McCubbin, Cauble y Patterson (1982) advierten que los procesos de afrontamiento no solo se presentan de forma individual, también aparecen como mediadores en el ámbito social.

Amarís, et al. (2011) indican que de acuerdo a la teoría de Lazarus y Folkman, existen dos formas de afrontamiento: afrontamiento dirigido a la emoción y afrontamiento dirigido al problema. El primero se realiza de la evaluación en la que el individuo nota que no puede hacer nada para modificar las condiciones amenazantes, por lo que recurre a un grupo de procesos cognitivos con los que intenta disminuir la alteración emocional, como son evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y la extracción de valores positivos de los sucesos negativos y el afrontamiento dirigido al problema se da cuando las situaciones que se le presentan al individuo son evaluadas como susceptibles de cambio. Estas estrategias están dirigidas a la definición del

problema, buscan solución para este y consideración diferentes opciones en función de costo y beneficio.

Los jóvenes tienen tendencia a un afrontamiento dirigido al problema; sin embargo, este tiende a ser atenuante cuando se combinan estrategias, tales como la evitación y hacerse ilusiones, ignorar el problema, entre otras (Cervantes, 2005). McCubbin y McCubbin (1993) encontraron que los jóvenes para manejar el estrés utilizan estrategias como: expresión de las emociones, búsqueda de apoyo social, optimismo, evasión de los problemas, búsqueda de apoyo espiritual, buen humor y relajación. Sin embargo, cuando se toman en cuenta variables que está influyendo en el proceso de afrontamiento, se encontró en el caso de la edad, que no existe una condición determinante, y se observó que los adolescentes y adultos pueden tener una variación entre afrontar la situación hacia la emoción o hacia el problema. (Della-Mora 2006; Krzemien, Monchietti, Urquijo, 2004).

Se demostró que las estrategias de afrontamiento pueden ayudar a los estudiantes a sobrellevar su experiencia de estrés y de ansiedad en situaciones de evaluación, y pueden eliminar o modificar las condiciones que causan el estrés promoviendo resultados adaptativos y un funcionamiento positivo, dependiendo de la estrategia de afrontamiento elegida (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez y Martínez, 2012). Los desarrollos teóricos sobre el estrés académico son muy recientes, ya que en la década de 1990 se comenzó a investigar y teorizar sobre este tema, en Latinoamérica, se pueden distinguir tres conceptualizaciones, siguiendo a Barraza (2007):

- Una centrada en los estresores. El 26% de las investigaciones se basan en este tipo de conceptualización.
- Una enfocada en los síntomas. El 34% de los estudios se realizan a partir de esta conceptualización.
- Las definidas a partir del modelo transaccional. El 6% de los estudios toman como base este modelo.

Por ello se decidió realizar esta investigación en base a los niveles de afrontamiento que tienen los estudiantes ante el estrés académico. La psicología ofrece diferentes técnicas que permiten desarrollarlas.

Existen diversas investigaciones en donde se utilizan técnicas cognitivo conductuales para el manejo de estresores académicos, Ramírez y Gonzalez (2012) concluyeron que existía efectividad en la aplicación de técnicas cognitivo conductuales para disminuir el estrés, así como los pensamientos automáticos negativos, el autoconcepto negativo y la inadecuada adaptación en estudiantes. A su vez, la integración de técnicas cognitivo conductuales y centrada en soluciones, como lo realizaron Villarroel y González (2015) para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios, mostró resultados satisfactorios en estudiantes.

Para fortalecer dichas intervenciones en esta investigación se realizó la integración de técnicas cognitivo conductuales como la reestructuración cognitiva, la inoculación al estrés y solución de problemas; con las técnicas sistémicas como el uso de excepciones, la pregunta milagro, cambio pre tratamiento, la pregunta escala, dentro del enfoque centrado en soluciones y la externalización del enfoque narrativo y el uso de metáforas.

La elección de la técnica de reestructuración cognitiva, según González y Landero (2013), es de las técnicas más utilizadas dentro de la cognitivo conductual, entre ellas se encuentran la terapia cognitiva de Beck y la terapia racional emotiva de Ellis. Su propósito es modificar los pensamientos automáticos negativos y creencias que se consideran mediadores de muchos trastornos psicopatológicos como el estrés y la ansiedad. Otra de las técnicas que se considera como una buena alternativa para el manejo del estrés es la inoculación al estrés, descrito por primera vez por Meichenbaum y Cameron (1972). La técnica de solución de problemas de D'Zurilla se considera como una técnica importante para la disminución de estrés, pues lo que se pretende con la aplicación es desarrollar habilidades de afrontamiento, para disminuir el estrés (Ramírez y González, 2012).

Dentro de las técnicas sistémicas se eligieron del enfoque centrado en soluciones y el enfoque narrativo. El trabajo que se realiza en la terapia centrada en soluciones consiste en darle una idea al cliente de que el cambio es posible e inevitable. Para hacer esto, se comienzan con estrategias para proyectar el presente sin el problema en un futuro inmediato. El terapeuta tiene que identificar y ampliar los intentos de solución que ya está haciendo, para conseguir y consolidar el cambio. Al igual el identificar los momentos en que el problema no se presenta e investigar todo lo que sucede alrededor, resaltando los recursos del paciente para resolver el problema (Estrada y González, 2007).

Las técnicas básicas de la terapia centrada en soluciones son las que se recomiendan para realizar una buena intervención sin que los dos enfoques se contradigan, para que los resultados tengan mayor impacto (Herrero, 2011).

Específicamente para este tipo de intervención se recomienda utilizar técnicas como: cambio pre tratamiento, ya que con esta técnica se empieza a enfocar al paciente en las excepciones, la proyección a futuro, para que el paciente se centre en el futuro que tendrá terminando la intervención terapéutica, es decir, centrarlo en un futuro esperanzador; esta técnica se puede realizar por medio de la pregunta milagro; otra de las técnicas es el trabajo con las excepciones, el cual consiste en centrar al paciente en lo positivo de la situación, para que él pueda ver e identificar sus habilidades para superar el problema (Beyebach, 1999). Se tiene que tomar en cuenta que para lograr el trabajo con las excepciones se tienen que elicitarse, marcar, ampliar y atribuir control de lo que ha logrado el paciente (Herrero, 2011). Por último dentro de la técnica centrada en soluciones es la pregunta escala, en donde se pone al paciente a que realicen una valoración en una escala del 1 al 10 la situación que lo llevo a terapia (Herrero, 2011). Las escalas pueden ser utilizadas de diferente manera, buscando todo lo que ya ha mejorado y lo que le ha permitido llegar a esa puntuación y buscando la señal de un pequeño avance y lo que necesita para llegar a conseguirlo (Villarreal, 2007).

Dentro de la terapia narrativa, para esta intervención se eligió la técnica de externalización, “abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen. En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a las personas o relaciones se hacen menos constantes y restrictivos” (White y Epston, 1993). Por ello se decidió el uso de dicha técnica, ya que ayuda a la persona a darse cuenta que la situación estresante no

es parte de él y que tiene habilidades para controlarla y de esta manera se pueden ampliar y desarrollar.

Cabe señalar que las estrategias cognitivas y conductuales combinadas en programas multicomponentes basados en enfoques integrativos o surgidas de un cierto eclecticismo técnico, resultan más eficaces para disminuir la ansiedad ante los exámenes, que es uno de los factores que conlleva el estrés académico, en comparación con el empleo de alguna de ellas en intervenciones técnicamente más sencillas (Zeidner, 1998 citado en Furlan, 2012).

La combinación de estos enfoques está centrado en resaltar las habilidades de la persona, ya que permite que note sus mejorías y consolide lo aprendido durante la intervención terapéutica. De manera indirecta afecta su autoconcepto y con esto lo hace sentir más seguro de poder lograr sus objetivos terapéuticos (Ramírez y Rodríguez, 2012).

Padra (2013) indica que diversos autores han planteado sus puntos de vista acerca de la integración de dichas técnicas de intervención; afirma que es el enfoque cognitivo conductual ya que ha ido cambiando mediante la integración de conceptos de una teoría en otra, o el encontrar elementos en común en diferentes teorías; así, concluye que los enfoques cognitivos constructivistas son integradores, y además tiene un marco teórico compatible con los de la Teoría General de los Sistemas. Por otro lado, en la práctica de los modelos cognitivo-conductual y breve centrado en soluciones, hay coincidencias que los unen y llegan a un mismo objetivo: el bienestar del paciente, independientemente de las técnicas o la percepción del terapeuta (Ramírez y Rodríguez, 2012).

En cuanto a estudios que integren los modelos cognitivo conductual y centrado en soluciones se encuentra una investigación realizada por Garza (2013), quien concluyó que el grado de efectividad de la combinación de técnicas cognitivo conductuales y centradas en soluciones era amplio, en su estudio de caso no solo se alcanzó el objetivo, además los cambios se generalizaron a diferentes contextos del paciente en tan solo 6 sesiones. Por su parte Guterman y Rudes (2005) integraron de la terapia racional emotiva de Ellis y la terapia centrada en soluciones de Shazer, los autores consideran que estos modelos resultan complementarios y con la integración se compensan las debilidades de cada uno, dando como resultado un modelo terapéutico más amplio.

Finalmente cabe enfatizar que los especialistas en comportamiento escolar han destacado que es necesario diseñar programas para reducir los efectos que puede tener el estrés sobre el desempeño académico en general, y atender a los estudiantes en riesgo (Berrio y Mazo, 2011).

Mencionado lo anterior y considerando que los estudios previos han evaluado los resultados de integrar dos modelos y no han presentado resultados de comparar la efectividad de los modelos por separado, el objetivo del estudio fue comparar dos programas de intervención para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes de primer ingreso a nivel licenciatura, el primer programa basado exclusivamente en técnicas cognitivo conductuales y el segundo con técnicas del enfoque sistémico integradas con técnicas cognitivo conductuales.

METODO

Participantes

La población está constituida por 10 estudiantes de primer ingreso de las carreras de Matemáticas, Actuaría, Física, Ciencias Computacionales, Seguridad e Informática y Multimedia y Animación Digital, de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de una universidad pública, ubicada en la ciudad de Monterrey, al norte de México, la muestra se dividió en dos grupos aleatorios con una edad promedio de 17 años. Para la selección de los participantes se aplicó la escala a 353 estudiantes, donde 50 obtuvieron el puntaje más bajo. A los participantes se les cito a una junta informativa y solo asistieron 20 estudiantes, pero por el factor de horarios de cada uno de ellos, 10 fueron los que tuvieron la oportunidad de participar, los cuales fueron consistentes durante las cinco sesiones.

Instrumento de evaluación

Del Cuestionario de Estrés Académico (CEA) de Cabanach (2010), se utilizó la sub Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) constituida por 23 ítems reunidos bajo tres factores de la manera que se explica a continuación.

Cuestionario de Estrés Académico: Subescala de Afrontamiento (A-CEA)	Afrontamiento mediante el pensamiento positivo (AF1) Afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social (AF2) Afrontamiento mediante la planificación y la gestión de los recursos personales (AF3)
---	---

El primer factor AF1 está constituido por 9 ítems referidos a una forma de afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación del problema, tratando de resaltar los aspectos positivos o activando expectativas positivas, es decir, es una estrategia de reevaluación positiva. Un segundo factor AF2, constituido 7 ítems, agrupa tanto los intentos de búsqueda de consejo e información sobre cómo resolver el problema, como de apoyo y comprensión para la situación emocional causada por el problema. Y el tercer factor AF3 está integrado por otros siete ítems, referidos a estrategias de afrontamiento directamente dirigidas a modificar o controlar instrumentalmente la situación, implicando una aproximación analítica y racional del problema.

La consistencia interna de la escala, utilizando el Alpha de Cronbach es de .864 para el factor Reevaluación Positiva; de .906 para el factor Búsqueda de Apoyo, de .837 para el factor Planificación, y de .893 para el total de los 23 ítems que componen la escala definitiva.

Procedimiento

La aplicación pretest se realizó al inicio del semestre y la postest a semanas de concluir el semestre, esto dio oportunidad a que el estudiante aplicará las técnicas para un mayor resultado y adquisición de habilidades.

La intervención se realizó dentro de las instalaciones de la facultad mencionada, ambos programas terapéuticos consistían en cinco sesiones de 1 hora y media aproximadamente, las cuales se describen a continuación:

PROGRAMA 1: Adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico con técnicas cognitivo conductual.

SESION 1	Dinámica de integración Psicoeducación del modelo transaccional del estrés (Lazaruz y Folkman 1986) Relajación Progresiva de Jacobson (Edmund Jacobson, 1977)
SESION 2	Psicoeducación de pensamientos distorsionados (Beck,1995) creencias intermedias y creencias centrales (Ellis, 1958). Dinámica de reestructuración cognitiva
SESION 3	Psicoeducación de Asertividad Dinámica de entrenamiento asertivo
SESION 4	Psicoeducación de solución de problemas (D’Zurilla y Nezu, 1999). Dinámica de solución de problemas
SESION 5	Prevención de recaídas Aplicación de subescala A-CEA (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, Freire, 2010)

PROGRAMA 2: Adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico con técnicas cognitivo conductual y técnicas del enfoque sistémico

SESION 1	<p>Dinámica de integración</p> <p>Pregunta pre tratamiento (Weiner-Davis, De Shazer y Gingerich, 1987)</p> <p>Pregunta milagro (Shazer, 1988)</p> <p>Psicoeducación del modelo transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1986)</p> <p>Pregunta escala (Shazer, 1988)</p> <p>Tarea</p>
SESION 2	<p>Excepciones</p> <p>Psicoeducación de pensamientos distorsionados (Beck, 1995) creencias intermedias y creencias centrales (Ellis, 1958).</p> <p>Externalización (White y Epston, 1991)</p> <p>Relajación progresiva de Jacobson (Edmund Jacobson, 1977)</p> <p>Pregunta escala</p> <p>Tarea</p>
SESION 3	<p>Excepciones</p> <p>Psicoeducación de Asertividad</p> <p>Dinámica de entrenamiento asertivo</p> <p>Pregunta escala</p> <p>Tarea</p>
SESION 4	<p>Excepciones</p> <p>Psicoeducación de solución de problemas</p> <p>Dinámica de solución de problemas</p> <p>Pregunta escala</p> <p>Tarea</p>
SESION 5	<p>Metáfora “El leñador tenaz” de Jorge Bucay, 2012.</p> <p>Aplicación de sub escala A-CEA (Cabanach, et al., 2010)</p>

PROGRAMA 1: Adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico con técnicas cognitivo conductual.

Sesión 1: En la primera sesión se inició con una dinámica de integración, la cual consistió en que todos los participantes mencionaran su nombre y una cualidad o característica que empezara con la primera letra de su nombre y el que se encontraba a un lado tenía que decir la de su compañero y la de el mismo y así sucesivamente, esto con el fin de crear empatía y una buena integración. Se continuó con la fase educativa en donde se les explicó el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman. La sesión concluyó con la relajación muscular progresiva de Jacobson y una imaginación guiada. Se les encargó de tarea practicar la relajación.

Sesión 2: En esta sesión se abordó la parte teórica del segundo tema, en la que se le explicó a los participantes como cada persona tiene diferente percepción acerca de los acontecimientos que le suceden en su vida y como estas crean pensamientos, ideas y creencias que pueden ser razonables o irracionales, las cuales llevan a elevar los niveles de estrés ante las situaciones. Al finalizar se realizó un ejercicio en donde cada participante escribía en una hoja de forma anónima un pensamiento que le generaba mucho estrés dentro de la escuela, luego cada participante leía su contenido frente al grupo, a continuación el grupo cuestionaba sus pensamientos y proponían nuevos con mayor beneficio para disminuir el nivel de estrés. Se les encargó de tarea seguir identificando sus ideas irracionales y debatirlas de la misma manera como se hizo en el grupo.

Sesión 3: En esta sesión de abordó el tema de la asertividad, la cual consistía en su definición, los tipos de comportamientos que existen (pasivo, agresivo y asertivo), las técnicas y derechos asertivos. Para concluir la sesión se les pidió que se dividieran en equipos y a cada uno se les dio un ejemplo de algún caso en donde tenían ellos que representar como sería tener un comportamiento asertivo ante dicha situación. Se les dio la tarea de practicar la asertividad.

Sesión 4: Se inició con una explicación acerca de la técnica de solución de problemas en donde se describieron los pasos a seguir para resolver alguna situación, los cuales consistían en plantear cual era el problema, el objetivo para lograr resolverlo, las alternativas de solución que tenían y que ventajas y desventajas tenían cada una de ellas. Para concluir de manera individual se les pidió que pensarán algún problema que tenían dentro de la escuela y utilizaran los pasos de solución de problemas (anexo). Se les encargó de tarea que aplicaran la solución que más ventajas tenía para resolver el problema.

Sesión 5: En esta última sesión se dio una breve revisión de los temas vistos y se dio un tiempo para exposición de cómo les fue con la solución del problema, después se realizó la prevención de recaídas, el cuál consistió de hacerles preguntas de manera grupal y cada quien podía contestar de manera voluntaria, “que tendría que pasar para que de nuevo estuvieran estresados”, “que harían diferente”, “que habilidades pondrían en práctica para controlarlo”, “que nueva estrategia utilizarían para afrontarlo”. A continuación se revaluó con la sub Escala A-CEA, y concluyó con el programa de intervención.

PROGRAMA 2: Adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico con técnicas cognitivo conductual y técnicas del enfoque sistémico.

Sesión 1: En la primera sesión se realizó la misma dinámica descrita para el programa 1. Se continuó dándoles una hoja a cada participante en donde escribieron la respuesta a la pregunta pre tratamiento (“Algunas personas reportan mejorías desde el momento que supieron que iban a asistir aquí ¿En tu caso fue así?”) y de la pregunta milagro (anexo). Después se inició con la fase educativa en donde se les explicó el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman. Al término se hizo la pregunta escala en donde el 1 era el peor momento que la situación se encontraba y un 10 donde estaba completamente solucionada y se les encargó de tarea actuar como sí el milagro estuviera sucediendo.

Sesión 2: Se comenzó explorando las mejorías que habían presentado y cada una de ellas se ampliaron y anclaron. Después se realizó la psicoeducación de pensamientos distorsionados e ideas irracionales. A continuación se realizó el ejercicio de externalización del problema el cual se hizo de manera individual para lo que se les proporcionó una hoja en donde el primer paso fue decidir lo que se iba a externalizar, en este caso fue el estrés, como segundo cada uno le dio nombre a lo externalizado, contestando a la pregunta: ¿Qué nombre le darías a esos momentos que te hacen sentir así?; después se continuo con el paso tres el cual consistió en crear distancia entre ellos y lo externalizado, observando los aspectos negativos que tiene lo externalizado con su vida, de qué manera ellos controlan la situación, por último se les preguntó de qué manera habían intentado solucionar las

situaciones , aunque estas hayan sido ineficaces, y también se trabajaron con las excepciones y las señales de avance donde cada uno de ellos pudo controlar a lo externalizado. Para finalizar se realizó la relajación progresiva y se hizo la pregunta escala y se encargó de tarea practicar la relajación e identificar si el “estrés” (nombre que cada quien le dio en la externalización) aparecía y como logró controlarlo.

Sesión 3: Se inició preguntando las mejorías, las cuales se ampliaron y anclaron, se dio un tiempo para que cada participante expusiera si su “estrés” apareció en la semana y de qué manera le hizo frente. Después se prosiguió con el tema de la asertividad donde se explicaron los tipos de comportamiento así como las técnicas y los derechos asertivos. Después se realizó una dinámica en donde se dividieron en equipos y se les presentó un caso para que ellos lo representaron de manera asertiva. Por último se realizó la pregunta escala y se encargó de tarea el practicar la asertividad.

Sesión 4: En esta sesión se preguntó por las mejorías se ampliaron y anclaron. Se continuó con la explicación de los pasos de cómo resolver un problema así como se les pidió que ellos mencionaran en que ocasiones habían aplicado y les había funcionado utilizar dichos pasos (plantear el problema, el objetivo, las alternativas de solución así como las ventajas y desventajas de estas). Para finalizar se hizo la pregunta escala y se encargó de tarea aplicar los pasos para resolver algún conflicto dentro del ámbito académico.

Sesión 5: En la última sesión del programa se hizo una revisión breve de los temas así como la exploración de las excepciones, y se compartió cuales habían sido las alternativas de solución para resolver el problema y como lo habían conseguido. Se

continuó con una pequeña relajación y se contó la metáfora de “el leñador tenaz” de Jorge Bucay, 2012. Se realizó la pregunta escala y para dar termino se revaluó con la sub escala A-CEA).

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los puntajes por sujeto antes y después de la intervención, asimismo, se presenta la media, desviación estándar y mediana de cada factor de la escala utilizada. Los grupos eran equivalentes antes de la intervención en Reestructuración positiva ($Z=-1.567$; $p=.151$), en Búsqueda de apoyo ($Z=-0.529$; $p=.690$), en Planificación ($Z=-0.106$; $p=1.00$) y en el puntaje total de afrontamiento ($Z=-0.736$; $p=.548$). Estos datos indican que es adecuado utilizar estos grupos para comparar los programas de tratamiento.

Tabla 1. Puntajes Pretest y Postest de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico

	Reestructuración positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación		A-CEA Total	
Grupo 1	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
Sujeto 1	10	37	8	27	13	28	31	92
Sujeto 2	14	22	13	23	10	20	37	65
Sujeto 3	25	22	10	17	19	21	54	60
Sujeto 4	23	30	17	23	20	19	60	72
Sujeto 5	16	19	15	21	12	16	43	56
Media	17.60	26.0	12.60	22.20	14.80	20.80	45.0	69
(D.E.)	(6.2)	(7.38)	(3.64)	(3.63)	(4.43)	(4.43)	(11.93)	(14.17)
Mediana	16.0	22.0	13.0	23.0	13.0	20.0	43.0	65.0
Grupo 2	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
Sujeto 1	21	22	12	19	13	23	46	75
Sujeto 2	27	44	10	32	14	32	51	108
Sujeto 3	33	31	14	13	18	27	60	80
Sujeto 4	17	29	10	24	10	21	37	74
Sujeto 5	24	32	11	26	20	26	55	84
Media	24.4	31.60	11.40	22.80	15.0	25.80	49.8	84.2
(D.E.)	(6.06)	(7.96)	(1.67)	(7.19)	(4.0)	(4.20)	(8.81)	(13.9)
Mediana	24.0	31.0	11.0	24.0	14.0	26.0	51.0	80.0

Para evaluar la equivalencia de los grupos antes de la intervención y las diferencias después de la intervención se utilizó la prueba U de Mann Whitney. Puede observarse en la tabla II, que al comparar los grupos en cada una de las variables, no se encontraron diferencias antes o después de la intervención, lo que refleja que los grupos eran equivalentes antes de iniciar la intervención y que el cambio reportado en cada uno de los grupos los llevó a presentar puntajes equivalentes en cada una de las variables, después de la intervención.

Tabla II. Equivalencia de los grupos pre y post intervención.

Reestructuración positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación		Total	
pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
Z=-1.567	Z=-1.571	Z=-.529	Z=-.733	Z=-.106	Z=-1.676	Z=-.736	Z=-1.776
p=.117	p=.116	p=.597	p=.463	p=.915	p=.094	p=.462	p=.076

Para evaluar los cambios en cada grupo después de la intervención se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon, puede observarse en la tabla III , que los cambios fueron significativos, el valor de p se encuentra en el límite de la significancia estadística, esto se ve influenciado por el tamaño de los grupos.

Tabla III. Cambios post intervención

Grupo 1	Z=-2.023; p=.043
Grupo 2	Z=-2.032; p=.042

Como se muestra en la tabla IV, el factor de reestructuración positiva no tuvo diferencias en ningún grupo pre y post, pero en los factores de búsqueda de apoyo y planificación, existieron diferencias.

Tabla IV. Cambio de factores post intervención

	Reestructuración positiva	Búsqueda de Apoyo	Planificación
Grupo 1	Z=-1.625 p=.104	Z=-2.032 p=.042	Z=-1.753 p=.080
Grupo 2	Z=-1.483 p=.138	Z=-1.753 p=.080	Z=-2.023 p=.043

Al comparar los puntajes de los dos grupos en las escalas pretest y posttest, se pudo constatar una diferencia favorable en cada uno de los participantes.

En el grupo dos se evaluó la percepción de los estudiantes durante todas las sesiones con la pregunta escala: “En una escala del 1 al 10, donde el uno te encuentras en el peor momento y en un diez donde la situación está completamente solucionada, ¿en qué número de escala te ubicas?”. Los estudiantes reportaron un avance al término de la intervención como se muestra a continuación en el gráfico.

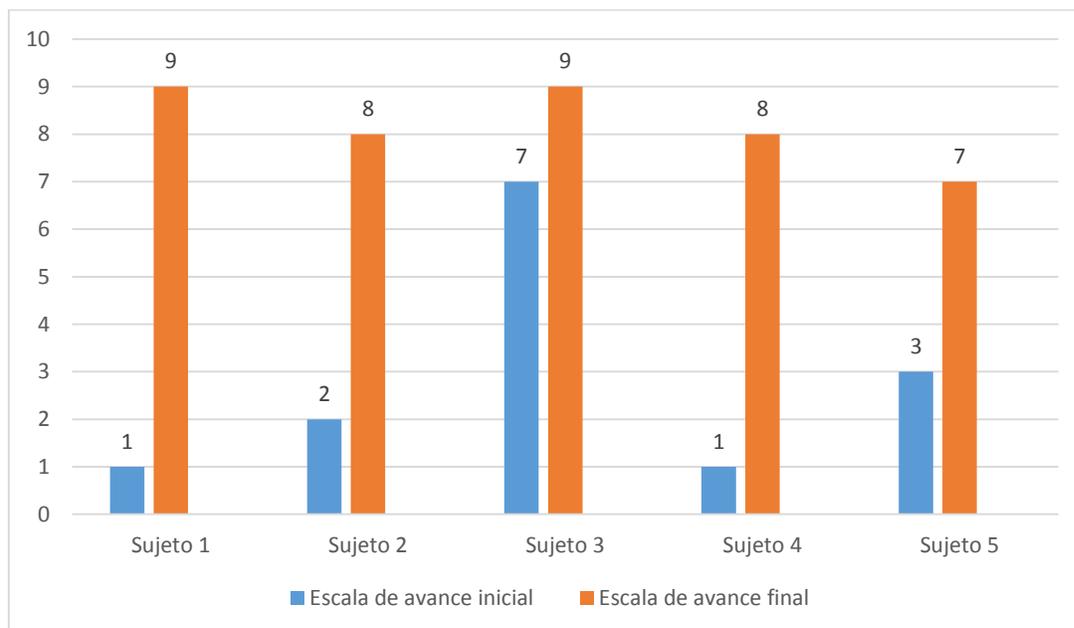


Gráfico 1. Puntajes de la escala de avance pre y post intervención.

DISCUSIÓN

El presente estudio se realizó para comparar la eficacia de dos programas de intervención para la adquisición de habilidades de afrontamiento, en donde se pretendió ampliar la evidencia que la integración de técnicas cognitivo conductuales y técnicas sistémicas favorecen en la adquisición de dichas habilidades de afrontamiento. Se buscó complementar dichos programas con esta integración de técnicas, ya que las investigaciones para el manejo de estrés académico solo hablan de programas de intervención cognitivo conductuales y programas cognitivo conductuales y centrado en soluciones.

Las técnicas seleccionadas para este programa se tomaron de trabajos realizados para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios (Ramírez y González, 2012; Villarroel y Gonzáles, 2015) y para disminuir la ansiedad frente a la exámenes que funge como un estresor dentro del ámbito académico (Furlan, 2012). Sin embargo en este estudio se agregó la técnica de externalización de White y Epston (1991), así como el uso de metáforas. Cabe mencionar que los participantes del programa dos en donde se trabajó la integración de las técnicas, mencionaron que fue de gran ayuda ver el estrés como algo independiente a ellos, ya que al verlo de esta manera abrió la posibilidad de tomar decisiones para planificar sus actividades académicas.

Es importante mencionar que el uso de la psicoeducación en los dos grupos fue de gran ayuda para los participantes, ya que les permitió la posibilidad de desarrollar y fortalecer sus capacidades (Bulacio y Vierya, 2003).

Dentro del trabajo realizado una limitante que se encontró fue el número de participantes, ya que si existiera mayor población podría haber mayor significado en la variable. Para mejorar la implementación de dichos programas, se recomienda ampliar el uso de las técnicas del enfoque sistémico, para obtener mayor significancia en la integración.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos dentro de los programas de intervención fueron muy favorables para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico. En ambos programas los resultados fueron significativos y no existen diferencias entre ellos.

Se observa que dentro de los tres factores de afrontamiento; reestructuración positiva, búsqueda de apoyo y planificación, solo en las últimas dos hubo un cambio significativo. Por lo cual se recomienda que dentro de estas intervenciones se de mayor tiempo para el trabajo con la reestructuración, utilizando las diversas técnicas dentro de los enfoques.

Cabe señalar que el uso de la técnica de solución de problemas de D´Zurilla, fue útil para que el factor de planificación tuviera impacto en el resultado post intervención, al igual que el trabajo con la asertividad, ayudo a que los participantes pudieran adquirir la habilidad de afrontamiento de búsqueda de apoyo, aprendiendo a expresar sus necesidades dentro del ámbito educativo. De igual manera se puede observar en la escala de avance un cambio favorable, dentro de la percepción de cada participante al evaluarse al final de la intervención.

Se propone que el uso de la técnica de reestructuración cognitiva dentro del trabajo con grupos, se trabaje en dos o más sesiones, para que de este modo exista un mayor impacto dentro de los resultados, y en este caso en la habilidad de afrontamiento de reestructuración positiva.

Existe un área de oportunidad dentro de la investigación con el trabajo de la externalización, ya que pocas investigaciones hablan de esta técnica para el uso de la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico.

Se concluye que el uso de los programas para adquirir habilidades de afrontamiento son de gran utilidad, ya que los dos enfoques utilizados de manera individual o en su integración, se complementan para abarcar las áreas de oportunidad que tienen cada una de ellas, dando como resultado un modelo terapéutico más amplio.

Por último es importante considerar que depende del estilo del terapeuta y del participante, se seleccionen las técnicas adecuadas para su intervención y si se considera en integrar mencionados enfoques el resultado será favorable y cumplirá la función de la terapia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., Zambrano, J. (2011). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30 (1), 124-145. Recuperado de:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2051/690>

[5](#)

Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología científica*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2>

Beck, J. (1995) Cognitive Therapy, Basics and Beyond. *Guilford Press*.

Berrío, N., Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, 3 (2), 65-82.

Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865240>

Beyebach, M. (1999). **Introducción a la terapia breve centrada en las soluciones**. Prevención e Intervención en salud mental. Salamanca: Amarú, 211-245. Recuperado en:

<http://calebwebsite.com/referencias/introducciónTBCS.pdf>

Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. Rosario, Argentina: RBA LIBROS.

Bulacio J. y Vieyra, M. (2003). *Psicoeducación en salud*. Barcelona, España: Ediciones Grijalbo, S.A.

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de*

Psicología y Salud, 1 (1), 51-64. Recuperado en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3155195>

Cervantes, A. (2005). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes que manifiestan comportamientos agresivos y asertivos entre los 13 y 17 años de edad, y que cursan básica secundaria en la institución educativa CASD.*

(Tesis inédita de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla.

Della, M. (2006). Estrategias de afrontamiento (coping) en adolescentes embarazadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (3), 1-14.

Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1455586>

De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.

D'Zurilla, T. y Nezu, A. (1999). *Problem Solving Therapy*. New York: Springer Publishing Company.

Ellis, A. (1958). Rational psychotherapy. *Journal of General Psychology*, 59 (1), 35–49. Recuperado en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221309.1958.9710170?journalCode=vgen20>

Estrada, B. y González, M. (2007). Terapia breve centrada en solución. En: Autores Varios. *Comprender las Psicoterapias*. Argentina: Ricardo Vergara Ediciones.

Furlan, L. (2012). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana*

de *Psicología*, 22 (1), 75-89. Recuperado en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n1/v22n1a06.pdf>

García, R., Pérez, F., Pérez, J., Natividad, L. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154. Recuperado en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a12.pdf>

Garza, A. (2013). *Estudio de caso: el proceso de la terapia breve en el afrontamiento del estrés en un cuidador de paciente diagnosticado con afasia*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Graciani, M., Trujillo, F., Moreno, N. (2013). Estudio y Evaluación del estrés académico en estudiantes de Grado de Ingenierías Industriales en la Universidad de Málaga. *Revista Educativa Hekademos*, 13, 55-63.

Recuperado en:

<http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/13/06.pdf>

González, M. y Landero, R. (2013). Terapia asistida con animales como apoyo en la reestructuración cognitiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 5 (1), 35-43. Recuperado en:

[http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view
File/18046/15519](http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/File/18046/15519)

Guterman, J. T. y Rudes, J. (2005). A solution-focused approach to rational emotive behavior therapy: toward a theoretical integration. *Journal of*

Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 23 (3), 223- 244.

Recuperado en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10942-005-0012-z/fulltext.html>

Herrero, M. (2011). La terapia Centrada en Soluciones. En más allá de las drogas: nuevos retos en la intervención de jóvenes. ***La asociación proyecto hombre***, 75, 28-32. Recuperado en: <http://proyectohombre.es/wp-content/uploads/2011/11/revista-ph-75.pdf>

Jacobson, E. (1997). The origins and development of progressive relaxation. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 8, 119-123.

Kitamura, T y Matsudaira, T. (2006). Personality as risk factors of depression and anxiety among japanese students. *Journal of clinical psychology*, 62 (1), 97-109. Recuperado en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.20215/abstract>

Krzemien, D., Urquijo, S., Monchietti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16 (3), 350-356. Recuperado en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8205/8069>.

Lazarus, R., Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Martínez-Roca.

López, O., Hederich, C., Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Redalyc*, 14, 67-82. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83418921005>.

McCubbin H., Cauble, E. y Patterson, J. (1982). *Family stress, coping, and social support*. Springfield: Thomas Publisher.

McCubbin, H., McCubbin, M. (1993). Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 37 (3), 247-54.

Recuperado en:

http://www.jstor.org/stable/584557?seq=1#page_scan_tab_contents.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. Recuperado en:

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>

Mateo, M., Rodríguez, M., Costa, R., Sánchez, C., Casimiro, A. y Zabala, M. (2013). Efecto de un programa de intervención sobre el estrés percibido, autoestima y rendimiento en jóvenes pilotos de motociclismo de elite.

Revista de Psicología del deporte, 22 (1), 125-133. Recuperado en:

<http://www.rpd-online.com/article/view/889>

Misra, R., McKean, M. (2000). College student's academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health studies*, 16, 41-51. Recuperado en:

<http://search.proquest.com/openview/c2c1309ac42c1cc4b74e146f6b0e260c/1?pq-origsite=gscholar>

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). Recuperado en:

<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/669/el-estres-academico-incidencia-delsistema/>

Padra, S. (2013). Corrientes cognitivas y sistémicas en psicoterapia: integración y paradigma. *Revista Reflexiones*, 92 (2), 155-161. Recuperado en:

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/8830>

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez, J. y Martínez, M. (2012)

Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28 (1), 89-96. Recuperado en:

<http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/140562/126652>

Polido, M., Serrano M., Valdez, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera García, F.

(2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21 (1) 31-37. Recuperado en:

<http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584/1008>

Polo, A., Hernández, J. y Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2, 159-172.

Ramirez, J., Gonzalez, M. (2012). Estrategias cognitivo-conductuales para el manejo del estrés en alumnos mexicanos de bachillerato internacional.

Alternativas en Psicología, 16 (26), 26-38. Recuperado en:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1405-339X2012000100003&script=sci_arttext&lng=es

Ramírez, J., Rodríguez, J. (2012). El proceso en psicoterapia combinando dos modelos: centrado en soluciones y cognitivo conductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (2), 610-635. Recuperado en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi122n.pdf>

Rodríguez, M., Martínez, L., Agudelo, C. (2013). Prevalencia de estrés en estudiantes de medicina de una universidad privada de la ciudad de Medellín, Colombia. *Med UNAB*, 16 (2), 53-58. Recuperado en: <http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=medunab&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=1842>

Ursin, H., Eriksen, H. (2004). The cognitive activation theory of stress. *ELSEVIER*, 29 (5), 567-592. Recuperado en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S030645300300091X>

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI*. 11 (2), 139-152. Recuperado en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3845>

Villarreal, L. (2007). Terapia centrada en soluciones: un triángulo equilátero. *Revista de Psicología. Facultad de Humanidades*, 9 (1), 121-125. Recuperado en: http://issuu.com/kikeportal/docs/revista_psicologia_2007

Villarreal, A., González, M. (2015). Intervención cognitivo-conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes

universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18 (4), 1363-1387. Recuperado en:

<http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/53434>

Weiner-Davis, M., de Shazer, S. y Gingerich, W. (1987). Building on pretreatment change to construct the therapeutic solution: an exploratory study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13 (4), 359-363. Recuperado en:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1752->

[0606.1987.tb00717.x/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1752-0606.1987.tb00717.x/abstract)

White, M., Eptson, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*.

Barcelona: Paidós.

ANEXO

Suponga que esta noche, mientras estás dormido, sucede una especie de milagro y los problemas que te han traído aquí se resuelven, no como en la vida real, poco a poco y con el esfuerzo de todos, si no de repente, de forma milagrosa. Como estás dormido no te das cuenta que el milagro sucede.

- ¿Qué cosas vas a notar diferente que te hagan darte cuenta que el milagro sucedió?
- ¿Cómo sería la mañana siguiente después de que el milagro sucediera?
- ¿Qué cosas estarás haciendo diferente?
- ¿Cómo te sentirás?
- ¿Quién sería el primero en darse cuenta de estos cambios?
- ¿Qué te dirían....?
- ¿Qué más cambiaría?