

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION**



**Estrategias de afrontamiento y memoria autobiográfica en
estudiantes universitarios**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICION Y
EDUCACION**

**PRESENTA:
LILIANA ISABELLE VERA RIVAS**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. MA. CONCEPCION RODRIGUEZ NIETO**

MONTERREY, N. L., MEXICO, Septiembre de 2013.

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**



**Estrategias de afrontamiento y memoria autobiográfica en
estudiantes universitarios**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRIA EN CIENCIAS**

**PRESENTA:
LILIANA ISABELLE VERA RIVAS**

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MA. CONCEPCION RODRIGUEZ NIETO

MONTERREY, N. L. SEPTIEMBRE 2013

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION

**MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICION Y
EDUCACION**

La presente tesis titulada “Estrategias de afrontamiento y características de funciones de memoria autobiográfica en estudiantes universitarios” presentada por Liliana Isabelle Vera Rivas ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

Dr. Ma. Concepción Rodríguez Nieto
Director de Tesis

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor
Revisor de Tesis

Dra. Mónica Teresa González Ramírez
Revisor de Tesis

Monterrey, N. L., México, septiembre de 2013

DEDICATORIA

Dedico la presente tesis principalmente a mi hija, pues ha sido el motor que me impulsó a terminar la maestría. En segundo lugar la dedico a mi madre, a mi esposo y a los maestros que, con su apoyo, me dieron el conocimiento y la fuerza para terminar lo empezado.

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada quiero agradecer a la Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto por su apoyo y cariño a lo largo de mis estudios, así como a la Dra. Mónica González y el Dr. Víctor Padilla por sus sabios consejos. Agradezco también al M. S. P. Lucio Rodríguez por brindarme su apoyo en el camino del estudio. Agradezco a maestros y compañeros el haberme acompañado durante esta emocionante empresa. Doy las gracias muy especialmente a mi madre y hermano por ayudarme a realizar este sueño.

RESUMEN

En la actualidad, se presupone que un alumno egresado de Preparatoria debiera estudiar una carrera de su elección. Sin embargo, la demanda de ingreso a las universidades es superior a su capacidad, por lo que muchos estudiantes no son aceptados. Una alternativa de continuación de estudios que tienen algunas instituciones de educación superior es la elección de una segunda opción de carrera que generalmente se dirige a aquellas que tienen menor demanda. Existen estudiantes que se deciden por la segunda opción, como en el caso de estudiantes rechazados de la carrera de Medicina que ingresan a la carrera de Enfermería. Este hecho implica que el estudiante tiene que manejar a nivel personal y social el no logro de su aspiración de formación profesional inicial y la aceptación de manera adecuada de una segunda opción. Este contexto es sustrato de los objetivos de la presente investigación que fueron el análisis de las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y las funciones de la memoria autobiográfica de estudiantes de la carrera de Enfermería como segunda opción. El estudio fue no experimental, transversal, cuantitativo y correlacional. La muestra fue no probabilística de 131 estudiantes quienes respondieron al Inventario de Estrategias de Afrontamiento adaptado al español de Cano, Rodríguez y García (2007) y al Cuestionario Pensando acerca de las experiencias de vida de Bluck, Habermas y Rubin (2005). Los resultados mostraron que las estrategias de afrontamiento más empleadas por los estudiantes son las asociadas a la autocrítica y que en la memoria autobiográfica la función del yo fue la más importante. Además, se encontraron correlaciones positivas principalmente entre las estrategias de afrontamiento relacionadas a la autocrítica y la función del yo de la memoria autobiográfica y las estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo social y la función social de la memoria autobiográfica. Las estrategias de afrontamiento de evitación cognitiva y la función directiva de la memoria autobiográfica obtuvieron correlaciones débiles. Asimismo, se detectó que más de la mitad de los participantes están satisfechos o totalmente satisfechos con la carrera de Enfermería a pesar de no ser su primera elección de formación profesional.

Palabras clave: Estrategias de afrontamiento, memoria autobiográfica, elección profesional.

ABSTRACT

Nowadays we assume that graduated students from High school should study a career of their choice. Though, demand for university entrance exceeds its capacity so, many students are not accepted. A continuity alternative that some schools have is the choice of a second option that usually directs them to those schools with lower demand. There are students who choose the second option, as in the case of the rejected students of the Medicine College, entering the Nursing career. This implies that the students have to handle personally and socially not achieving their aspiration of initial professional or vocational education and properly acceptance of a second option. This context is substrate of the goals of this investigation, that was the analysis of the relationship between Coping Strategies and Autobiographical Memory of students of Nursing as a second career option. This study was non-experimental, cross sectional and correlational quantitative. The sample was not random of 131 students that answered the Coping Strategies Inventory (CSI) adapted to Spanish by Cano, Rodríguez and García (2007) and the questionnaire Thinking About Life Experiences (TALE) made by Bluck, Habermas and Rubin (2005). Results showed that the Coping Strategies more used by the students are related to Self-criticism and about Autobiographical Memory the Self Function is the most important. Additionally, positive correlations were found mainly between the Self-criticism Coping Strategies and the Self Function in Autobiographical Memory, as well as in the Seeking Social Support Coping Strategies and the Social Function in Autobiographical Memory. The Cognitive Avoidance Coping Strategies and Directive Function in Autobiographical Memory correlations were weak. Also, it was found that half the participants were satisfied or totally satisfied with their career despite not to be their first choice of professional training.

Key words: Coping strategies, autobiographical memory, college choice.

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vii
CAPITULO I.....	9
INTRODUCCION.....	9
Definición del Problema	10
Justificación de la Investigación.....	13
Objetivo General	15
Limitaciones y Delimitaciones	16
CAPITULO II.....	17
MARCO TEORICO.....	17
Estrategias de afrontamiento	18
Estilos de afrontamiento	20
Estrategias de afrontamiento.....	21
Memoria Autobiográfica	28
Modelos de Memoria	28
Memoria Autobiográfica.....	31
<i>Tres funciones de la Memoria Autobiográfica</i>	35
Elección profesional.....	38
<i>Factores que influyen en la elección profesional</i>	40
<i>La elección de Enfermería como profesión</i>	47
<i>Concepto histórico de la Enfermería</i>	47
Satisfacción con la profesión.....	51
CAPITULO III.....	55
METODO.....	55
Diseño.....	55
Muestra.....	55
Instrumentos	56
Estudio Piloto	59
Procedimiento	59
CAPITULO IV	61

RESULTADOS	61
CAPITULO V	68
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	68
RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS	72
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	73
ANEXOS.....	86

Figuras

Figura 1. Representación del modelo de memoria de Atkinson y Shiffrin (tomado de Baddeley, 2004)	29
Figura 2. Representación de interacciones del ejecutivo central.	30
Figura 3. Componentes de la Memoria a largo plazo.	30

Tablas

Tabla 1. Distribución de alumnos de la muestra por semestre	56
Tabla 2. Patrón de matriz de factores el test Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI).	62
Tabla 3. Patrón de matriz de factores para el test Pensando Acerca de las Experiencias de la Vida (TALE).	63
Tabla 4. Correlaciones entre el factor de apoyo social del CSI, el factor social del TALE y satisfacción con la carrera.	64
Tabla 5. Correlación del factor de autocrítica (CSI), factor del yo (TALE) y satisfacción con la carrera.	65
Tabla 6. Correlación del factor de evitación cognitiva (CSI), factor directivo (TALE) y satisfacción con la carrera.	66

CAPITULO I

INTRODUCCION

A lo largo de la vida, existen etapas en las que es indispensable tomar decisiones, tener la capacidad de enfrentar cambios y las posibles frustraciones derivadas de ellos. Una de las etapas es la adolescencia donde se presentan cambios importantes para la vida de toda persona. Aunado a ello se suma la presión social que existe acerca de planificar lo que el joven será en el futuro. Esas decisiones que afectarán el resto de sus vidas.

Una de las más importantes decisiones que debe tomar el joven es la carrera profesional. En nuestros días la oferta educativa es muy abundante, existen múltiples y muy variadas carreras a elegir; sin embargo, el cupo es limitado. Debido a la gran demanda de ciertas carreras, ha habido necesidad de limitar el acceso a éstas, por lo que no todos los jóvenes que intentan en estudiar una carrera profesional logran ubicarse en la de su elección. Muchos se ven forzados a cambiar de opción e inscribirse en un ámbito distinto al que esperaban.

Otro aspecto relevante en la elección profesional es la Memoria Autobiográfica. Memoria que en su significado general se refiere a nuestra capacidad de

adquirir, retener y usar la información, esta se refiere al contenido de la información en sí misma, o a la experiencia subjetiva de revivir nuestro pasado, todo ello esencial para nuestro sentido de identidad personal (McNally, 2005).

Recordar eventos pasados es una experiencia universalmente familiar. También es una experiencia única del ser humano. Solso (2008) afirma que la memoria autobiográfica es la historia de un individuo, por lo que éste es el experto, ya que es quien conoce mejor su vida. Los recuerdos autobiográficos pueden proporcionar bastante información sobre la personalidad y del concepto del yo de una persona.

En cuanto a las funciones de la memoria autobiográfica, el presente estudio se enfoca en la relación que éstas puedan tener respecto a las estrategias de afrontamiento.

Definición del Problema

El desempeño de los profesionales de la salud es determinado en gran medida por la satisfacción que encuentran en su carrera. Históricamente las mujeres han tenido tendencias a elegir carreras ligadas a su rol social tradicional, como cuidar y enseñar, mientras los hombres han escogido carreras relacionadas

más de cerca con lo técnico (San Rafael-Gutiérrez, Arreciado-Marañón, Bernaus-Poch & Vers-Plat, 2009).

Las cifras de estudiantes que aspiran ingresar a una carrera y quedan fuera de ella son cada vez más grande (Faz & Mendoza (2007), la demanda de ingreso a carreras es mayor que la capacidad de las universidades. No obstante, la gran cantidad de los estudiantes que son aceptados en las universidades en carreras como Medicina, Administración, Contabilidad, Ciencias de la Comunicación, Psicología, entre otras, existe otra proporción importante que no logra el ingreso a su primera opción de carrera.

Estas circunstancias conducen a la interrogante de ¿qué ocurre una vez que el estudiante ha elegido una carrera y presenta los diferentes exámenes de admisión? Muchos son afortunados y logran su objetivo, pues aprueban los exámenes de selección para ingresar a la Licenciatura de su preferencia, sin embargo, otros estudiantes son rechazados.

Algunas instituciones de educación superior tienen varias opciones para aquellos estudiantes que no logran ingresar a su primera elección de carrera entre las que se encuentran. Una es esperar un ciclo escolar para volver a intentar ingresar a la Carrera de primera elección y otra es seleccionar una nueva licenciatura con menor demanda o que sea percibida con actividades similares a la primera opción.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León existe la alternativa de una segunda opción de carrera y en el caso de estudiante que no fueron aceptados en la Licenciatura en Medicina algunos optan por la Carrera de Enfermería. La búsqueda de información sobre la cantidad de estudiantes rechazados que se deciden por una segunda elección y en particular la de Medicina fue infructuosa.

Sin embargo, en la informalidad muchos estudiantes de Enfermería reportan que esta licenciatura es su segunda opción e incluso algunos han realizado varias aplicaciones para el ingreso a la licenciatura en Medicina. Este marco referencial da lugar a interrogantes que se relacionadas con las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes para adaptarse a esta situación y la manera en que integran a su memoria autobiográfica esta importante experiencia de vida y que se concretizan en la pregunta central de investigación es:

¿Cuáles son las relaciones entre estrategias de afrontamiento y características de la memoria autobiográfica en estudiantes universitarios de la carrera de Enfermería como segunda opción?

Las preguntas específicas son:

- ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento de los participantes?
- ¿Cuáles son las funciones de memoria autobiográfica de los participantes?

- ¿Cuáles son las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y las funciones de memoria autobiográfica de los participantes?

Justificación de la Investigación

Las investigaciones realizadas respecto a la elección de carrera han permitido identificar que ésta se relaciona con variables como autoestima, ansiedad, involucramiento en el trabajo, locus de control, estilos de toma de decisiones y autonomía (González & Maytoarena, 2005).

La universidad de Ohio en 1981 sugiere que para entender la elección del estudiante acerca de a qué institución de educación superior asistir, es necesario tomar en cuenta a la vez los antecedentes del estudiante, así como las características actuales del mismo. Esta visión propone que la elección del estudiante es influida por un grupo de características personales, tanto como de una serie de factores externos.

Una de las características personales es la forma de afrontamiento, es decir, la confrontación y esfuerzo que una persona emplea para resolver un problema (Soriano, 2002). El afrontamiento está conformado por estrategias y la capacidad de usarlas ante situaciones que se presentan en la vida de la persona por lo se puede inferir que intervienen en la elección de carrera y en la

manera manejar el no ingreso a la primera opción e inserción en una segunda alternativa.

El constructo afrontamiento comenzó a utilizarse en los años sesenta para referirse a los mecanismos de defensa maduros que favorecen a la adaptación del sujeto (Gómez-Fraguela, Luengo-Martín, Romero-Triñanes, Villar-Torres & Sobral-Fernández, 2005). Sin embargo, en nuestro país es un tema que hasta ahora ha sido relacionado mayormente con estudios en el ámbito de la salud, por lo que el presente estudio contribuiría a la extensión de los estudios sobre estrategias de afrontamiento en relación a la ubicación profesional.

La memoria autobiográfica es el aspecto de la memoria que está relacionado con la recolección de eventos que hemos experimentado en el pasado (Williams, Barnhofer, Crane, Hermans, Raes, Watkins & Dalgleish, 2007). En la literatura revisada no se encontraron investigaciones que trabajaran este tipo de memoria y la elección de carrera ni con la segunda opción de estudios universitarios. Por tanto, al igual que con las estrategias de afrontamiento este estudio se puede considerar un intento inicial de ampliar las variables que se han trabajado en la Memoria Autobiográfica.

La elección de carrera es un tema que define en gran medida la vida adulta de los seres humanos. Las estrategias de afrontamiento y funciones de la memoria autobiográfica interesan debido a que estos mecanismos tienen en común que

se encuentran presentes en cada etapa de la vida, ambos son útiles para lograr la adaptación del sujeto a su entorno y ambos pueden poseer un estilo que es único en cada persona.

En la literatura especializada revisada se ha encontrado una ausencia de estudios que relacionen las estrategias de afrontamiento y las funciones de la memoria autobiográfica con estudiantes que cursan estudios de licenciatura como segunda opción vocacional.

Objetivo General

Analizar las relaciones entre estrategias de afrontamiento y las funciones de la memoria autobiográfica en estudiantes universitarios de la carrera de Enfermería como segunda opción.

Los objetivos específicos:

- Analizar las estrategias de afrontamiento de los participantes
- Analizar las funciones de la memoria autobiográfica de los participantes
- Analizar las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y las funciones de la memoria autobiográfica de los participantes

Partiendo de lo anterior, se plantea lo siguiente como guía de investigación:

Hipótesis: Existe relación positiva entre las funciones de la memoria autobiográfica de los participantes y sus estrategias de afrontamiento.

Limitaciones y Delimitaciones

El presente trabajo se ha desarrollado con la participación voluntaria de los alumnos y maestros de la Facultad de Enfermería de la UANL con la pretensión de analizar las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y memoria autobiográfica en los estudiantes que intentaron ingresar anteriormente a otra carrera. No ha sido posible controlar algunos factores como la selección aleatoria de los participantes. Cabe aclarar que esta limitación es propia de las investigaciones no experimentales que se desarrollan en ambientes escolares.

Para la aplicación de los instrumentos se seleccionó solamente a los estudiantes que en una corta entrevista previa, admitieron haber realizado por lo menos un intento para ingresar a otra carrera. Por tanto, puede ser que no se haya incluido el total de alumnos con estas características.

Debido a la naturaleza del estudio, no se requirió ningún conocimiento específico para ser seleccionado.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

La vida está llena de momentos de cambio, en cada etapa de la vida hay adecuaciones necesarias para adaptarse a la nueva situación. Algunas de las variables que intervienen en estos procesos de adaptación son las Estrategias de Afrontamiento. Éstas toman particular relevancia en la adolescencia, por ser una fase en la que se suceden cambios significativos de la personalidad, es en este momento en que el individuo define su identidad, elige una pareja, elige una profesión o por lo menos el estilo de trabajo que desea ejercer (Mora, 2006).

Sin embargo, cuando el estudiante se sabe rechazado para ingresar a la carrera que había elegido como primera opción vocacional, deberá tomar decisiones sobre la permanencia, trayectoria y conclusión de carrera de segunda opción que estarán en gran medida influenciadas por las herramientas psicológicas de que disponga para enfrentar esta situación de la manera más adecuada. En este proceso influyen tanto las estrategias de afrontamiento de que disponga la persona, como las funciones de su memoria autobiográfica.

Estrategias de afrontamiento

De acuerdo a Yip y Rowlinson (2006) el afrontamiento es uno de los temas más estudiados por la psicología contemporánea. Sin embargo, autores como Kate, Kulkarni, Shetty, Deshmukh y Moghe (2010) afirman que no se han realizado suficientes estudios al respecto.

Lazarus y Folkman (1984) definieron el afrontamiento como el conjunto de esfuerzos cognitivos y de conductas que se ponen en marcha para manejar las demandas específicas internas o externas, que se perciben como excesivas por el individuo. Estas estrategias ayudan al sujeto a enfrentar las experiencias que perciba como frustrantes. Para Casado (2002) el elemento esencial de la definición de afrontamiento de Lazarus es la ubicación del objeto de estudio en la relación de los sujetos con el entorno, especialmente el entorno social.

El afrontamiento puede tener tres funciones: eliminar o modificar la fuente de estrés con respuestas activas, cambiar el significado psicológico que se le da a un suceso neutralizando el carácter estresante del mismo, y mantener tolerables las consecuencias del estrés (Hernández-Mendoza, Cerezo-Resendiz & López-Sandoval, 2007). Por tanto, a identificar los elementos que intervienen en la relación que existe entre las situaciones estresantes de la vida y síntomas de enfermedad ya que actúa como regulador emocional (Solís & Vidal, 2006).

El afrontamiento también se ha considerado como un proceso que consiste de un potencial enfocado a resolución de problemas que está relacionado con los esfuerzos para influir en el entorno y enfocado a las emociones, que se entiende por habilidad emocional para adaptarse a la situación (Yip & Rowlinson, 2006). Además, el afrontamiento es un proceso activo que incluye la evaluación y reevaluación de las personas en situaciones demandantes y su función es concordante con las tácticas que los individuos llevan a cabo para lograr conseguir sus metas (Nava, Ollua, Vega, & Soria, 2010).

Obviamente esto no se restringe a la forma de enfrentar un problema, sino también a cómo no se hace nada, o se evade el mismo. Las estrategias de afrontamiento se refieren a toda reacción activa o pasiva que un individuo utiliza en una circunstancia percibida como excesiva o que sobrepasa las expectativas o experiencias previas. Soriano (2002) sugiere que todo lo que haga una persona ante una situación específica es afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1984) argumentaron que las estrategias de afrontamiento están en constante cambio en funciones de las constantes aproximaciones y reaproximaciones en la relación persona-ambiente que es dinámica. Estos autores, también definieron los recursos para afrontar el estrés como los factores, características y particularidades personales que preparan a una persona para enfrentarlo.

Estilos de afrontamiento

Cuando una persona tiene un estilo de afrontamiento determinado, se asume que el afrontamiento es relativamente estático, que a lo largo de su vida se utiliza ese mismo tipo de reacción, sin embargo, en este caso se hablará de estrategias, ya que se considera que éstas pueden variar en diversos momentos (Piemontesi & Heredia, 2009).

Hernández-Mendoza, Cerezo-Resendiz, y López-Sandoval (2007) plantean que existen cuatro estilos de afrontamiento:

- *acción directa* con el objetivo de alterar la interacción individuo- ambiente
- *inhibición de la acción* donde el sujeto se niega a actuar pues percibe la situación como riesgosa
- *búsqueda de información* en la que el individuo reúne datos para lograr una reevaluación
- *afrontamiento cognoscitivo* donde se busca atenuar la sensación de malestar cambiando el significado del evento sin la necesidad de cambiar el ambiente

Estrategias de afrontamiento

En 1989, Carver, Scheier y Weintraub hicieron distinción en dos tipos generales de afrontamiento, el primero fue denominado *enfocado a la solución de problemas* y está dirigido a hacer algo para modificar la fuente del estrés; el segundo o *enfocado a afrontar las emociones*, intenta reducir o manejar la angustia asociada o desencadenada por la situación.

Un proceso simple de afrontamiento enfocado en la solución de problemas puede incluir algunas actividades, como planear, tomar una acción directa, buscar asesoría o asistencia, proyectar otras actividades e incluso la persona puede obligarse a sí misma a esperar antes de realizar alguna acción (Carver, et al., 1989).

Carver et al. (1989) establecen las siguientes estrategias de afrontamiento:

- *Afrontamiento activo*. Es el proceso por medio del cual se dan los pasos necesarios para remover o evitar al estresor, o simplemente, para aminorar sus efectos.
- *Planeación*. Se refiere a pensar cómo afrontar al estresor, esto envuelve acciones emergentes a futuro y pensar cuál es la mejor forma de lidiar con el problema.

- *Supresión de actividades que compitan.* Se centra en postergar situaciones o tareas que puedan interferir o distraer de la solución del problema estresor.
- *Moderación del afrontamiento.* Se espera hasta que una oportunidad de acción se presente por sí misma.
- *Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales.* Es la obtención de información, consejo o asistencia y por razones emocionales es la búsqueda de apoyo moral, compasión o comprensión.
- *Retirada cognitiva.* Es la reducción de los esfuerzos por tratar con el estresor, también es descrita como desesperanza.
- *La reinterpretación positiva y crecimiento.* Es enfocar los esfuerzos no a lidiar con el estresor, sino a manejar las emociones angustiantes.
- *Negación.* Son los indicios de negarse a creer en la existencia del estresor o el intento de actuar como si éste no fuera real.
- *Aceptación.* La persona acepta que la realidad de una situación estresante y está comprometida a luchar con la situación e implica dos aspectos: aceptar al estresor como algo que ocurre en la realidad desde una primera evaluación y la aceptación de una actual ausencia de estrategias de afrontamiento activas relacionadas a una segunda evaluación.
- *La vuelta a la religión.* Es o el acercamiento a la religión en tiempos de estrés (Carver et al., 1989).

Los estilos de afrontamiento y las estrategias de afrontamiento no se contraponen, sino que son complementarios. El primero se refiere a formas constantes y fijas de afrontar el estrés, y el segundo concepto trata acerca de acciones más específicas (Cano, Rodríguez, & García, 2007).

Lazarus y Folkman (1984) han enfatizado en repetidas ocasiones que el afrontamiento debe ser pensado como un proceso dinámico que cambia su naturaleza de estado a estado de una transacción estresante (Carver et al., 1989).

Las estrategias de afrontamiento pueden ser efectivas ante una situación y no ser útiles en un contexto diferente (Piemontesi & Heredia, 2009). Por ejemplo, puede ser que una estrategia sea precisa para resolver un problema de trabajo, pero en el ámbito emocional o familiar no brinde resultados positivos.

El adecuado control de la tensión frente a los eventos agobiantes es un factor crucial para determinar un afrontamiento exitoso y un posterior estado de bienestar (Figuroa, Contini, Lacunza, Levín, & Estévez, 2005). Todos pasamos por momentos difíciles, y es seguro que en ocasiones hemos actuado de forma poco eficaz debido al estrés.

Para Riquelme, Buendía y Rodríguez (1993) lo que realmente marca la pauta de la selección de estrategias de enfrentamiento no es la situación estresante,

ni la respuesta considerada independientemente, sino la situación cognitiva de las situaciones y los recursos de afrontamiento disponibles. Es decir, la estrategia de afrontamiento a usar no depende del evento estresor, sino de la condición en que se encuentre el sujeto al momento de intentar enfrentarlo.

La literatura acerca del afrontamiento destaca por la amplia cantidad de comportamientos que han sido documentados para servir de estrategias de afrontamiento, con un rango de conducta desde el ataque directo a los problemas, como la evasión de los mismos (Luce, 2005). Un ejemplo evidente de estos comportamientos es el de buscar apoyo social.

La evaluación del afrontamiento es clave. La decisión sobre qué instrumento utilizar debe ponderar las propiedades psicométricas del mismo (González & Landero, 2007). Es importante que el instrumento a elegir tenga las características contextuales y de lenguaje necesarias para poder aplicarse en la población objetivo de cada estudio.

Hasta ahora se han desarrollado distintos inventarios para facilitar la identificación del tipo de estrategia de afrontamiento que usa un individuo, muchos de los cuales se han adaptado al español y representan un gran avance para la medición de éstas, también muestran algunas limitaciones que hacen imprescindible seguir trabajando en el diseño, adecuación y validación de estos instrumentos (Nava, Ollua, Vega, & Soria, 2010).

Existen dificultades considerables cuando instrumentos elaborados en otros contextos sociales se aplican en contextos transculturales. Uno de los obstáculos más importantes en la traducción y adaptación de estas escalas a otro contexto, es el problema de lenguaje. (Fogliatto, Pérez, Olaz, & Parodi, 2003). También es importante tomar en cuenta los factores particulares que derivan de las circunstancias particulares de cada comunidad.

Piemontesi y Heredia (2009) en su estudio acerca del afrontamiento ante exámenes usaron el Proactive Coping Inventory (PCI) que ha demostrado buena validez de constructo, consistencia interna y confiabilidad aceptables y está compuesto por 55 ítems repartidos en 7 escalas:

- *Afrontamiento proactivo*, que mezcla el establecimiento de metas con conductas y cogniciones autorregulatorias para la realización de las mismas
- *Afrontamiento reflexivo*, que envuelve la imaginación de posibles respuestas al problema, al análisis del mismo y la generación de hipotéticos planes de acción
- *Planificación estratégica*, se enfoca en generar un programa de acción viable
- *Afrontamiento preventivo*, que consiste en prepararse para afrontar posibles eventos estresores antes de que los estresores se desarrollen completamente

- *Búsqueda de apoyo instrumental*, la cual se enfoca en obtener información y retroalimentación de gente que se encuentra dentro de la misma red social
- *Búsqueda de apoyo emocional*, cuyo objetivo es regular temporalmente el estrés a través de la expresión de las emociones, buscando el apoyo y compañía de otros
- *Afrontamiento evitativo*, que consiste en evitar afrontar la situación mientras ésta lo permita.

Perea-Baena, Sánchez-Gil y Fernández-Berrocal (2008) aplicaron el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) adaptado al español por Cano, García y Rodríguez (2007), a profesionales en enfermería laborando en salud mental y encontraron que las estrategias de afrontamiento más utilizadas eran la resolución de problemas, la expresión emocional y autocrítica.

Por su parte, Paris y Omar (2009) encontraron que las estrategias de afrontamiento empleadas mayormente por los profesionales de la salud son la resolución de problemas y el distanciamiento de la fuente del estrés. Además, detectaron que los médicos tienden a utilizar estrategias desadaptativas como la automedicación, cinismo y la evasión de los problemas a través del tabaco y el alcohol con más frecuencia que los enfermeros, pues éstos tienden a enfrentar los problemas de forma activa.

Leiva-Bianchi, Baher y Poblete (2012) trabajaron personas con desorden de estrés postraumático sobrevivientes del temblor que ocurrió en Chile en 27 de febrero de 2010 que respondieron al Ways of Coping Questionnaire y Davidson Scale of Trauma. Los resultados indicaron que las personas con mayor estrés, tienden a estrategias de afrontamiento enfocadas en la evitación.

Pérez-Sánchez, Poveda-Serra y Gilar-Corbí (2010) concluyeron que incluir técnicas de aprendizaje colaborativo en las aulas puede ser útil para enseñar a los estudiantes estrategias que les ayuden a afrontar las situaciones problemáticas y, de este modo, lograr un ambiente escolar favorecedor para el desarrollo personal, emocional y académico de los mismos.

Barbosa, Muñoz, Rueda y Sánchez (2009) encontraron que las estrategias de afrontamiento de desarrollo personal, así como la de resolución de problemas y la de planificación se presentan en una proporción semejante en hombres y mujeres, a diferencia de la de reevaluación positiva, pues es más usada por mujeres que por hombres.

Miracco, Rutzstein, Lievendag, Fernán, Scappatura, Elizathe y Keegan (2010) encontraron que las estrategias de afrontamiento positivas son aquellas que promueven el abordaje activo del problema, así como que las estrategias pasivas y evitativas se instalan de manera rígida, haciendo difícil la resolución del problema.

Memoria Autobiográfica

La memoria, según la Real Academia de la Lengua Española es la facultad psíquica mediante la que se retiene y recuerda el pasado (Real Academia de la Lengua Española, 2010).

La memoria es, posiblemente, la capacidad la de almacenar experiencias y poder obtener un beneficio de ellas en el futuro, es de gran más importancia del ser humano y solamente notamos cuando falla (Ballesteros, 1999). Además, es la capacidad de evocar y guardar eventos pasados, todo ello mediante procesos neurológicos de almacenamiento y recuperación de información (Etchepareborda, & Abad-Mas, 2005).

Modelos de Memoria

Diversos modelos se han propuesto para tratar de dar sentido al funcionamiento de la memoria. Uno de los más influyentes es el modelo estructural que en 1960 desarrollaron Atkinson y Shiffrin, que enfatiza la existencia de almacenes de memoria (Baddeley, 2004). En dicho modelo, se propuso que la información nueva entra a través del almacén sensorial, posteriormente pasa a la memoria a corto plazo, de donde se transfiere a la memoria a largo plazo si esta información deja una huella permanente y será posible su recuperación futura (Figura 1).

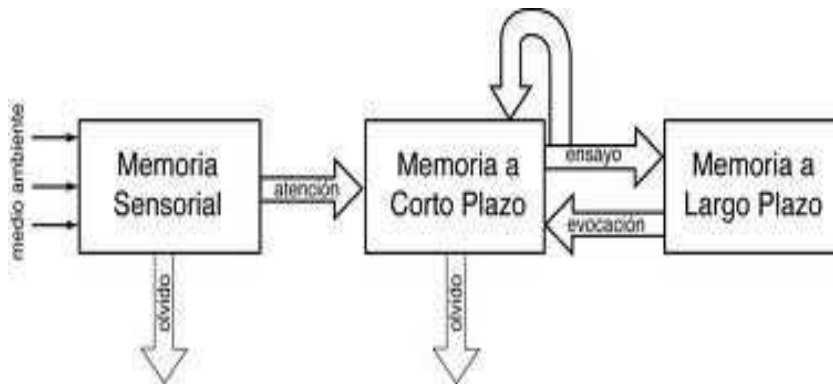


Figura 1. Representación del modelo de memoria de Atkinson y Shiffrin (tomado de Baddeley, 2004)

Posteriormente, durante la década de los setenta y principio de los ochenta, emerge el enfoque de los niveles de procesamiento y memoria de trabajo, Baddeley (2004) propuso la existencia de una instancia como ejecutivo central cuya función es controlar la atención.

En este modelo se propone que la memoria a corto plazo no es un simple almacén, sino que está compuesto por un bucle articulatorio y una agenda visoespacial, ambos liderados por un ejecutivo central que es el responsable de determinar cómo deben tratarse las entradas de información y de cómo recuperarla de la memoria a largo plazo. Este ejecutivo central es capaz de combinar información de distintas fuentes sensoriales. El bucle o lazo articulatorio consta de un almacén fonológico en el que se retiene información basada en el lenguaje y un proceso de ajuste articulatorio basado en el habla

interna (Figura 2). La agenda viso-espacial se enfoca en las representaciones de imágenes visuales (Puente, s.f.).



Figura 2. Representación de interacciones del ejecutivo central.

Tulving y Thompson en 1973 propusieron el principio de la codificación específica, donde plantearon una relación cercana entre la codificación de los elementos de la memoria y su posterior recuperación (Ballesteros, 1999).

Según Solso, MacLin y MacLin (2008) la memoria a largo plazo está organizada de la manera en que se representa en la Figura 3:

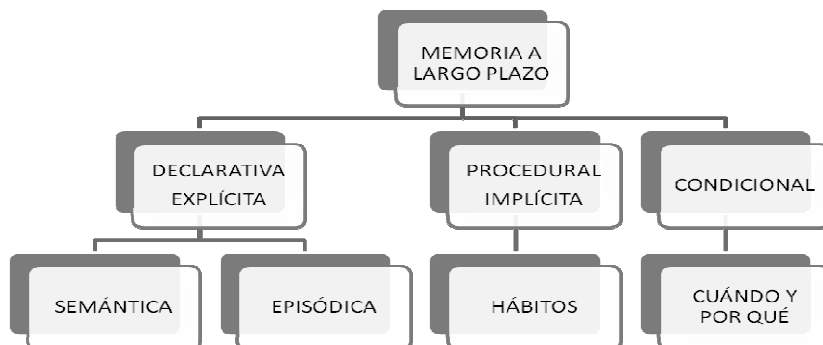


Figura 3. Componentes de la Memoria a largo plazo.

La memoria explícita corresponde a los recuerdos que conocemos y somos capaces de expresar verbalmente, por lo que también se conoce como memoria declarativa. La memoria implícita o procedural se refiere a las cosas que realizamos cotidianamente y sin necesidad de traer a la mente el procedimiento exacto de cómo se hace. La memoria condicional, que algunos autores no toman en cuenta, es la encargada de ayudarnos a conducirnos con propiedad dependiendo del lugar y el momento en que nos encontramos (Solso et al., 2008).

Manzanero (2010) describe la memoria episódica como la encargada de las referencias autobiográficas que se sitúan temporalmente y en relación al individuo y los eventos de su entorno. Es decir, se utiliza para recordar experiencias personales. A diferencia de la memoria episódica, la *semántica* no contiene conocimientos relacionados directamente al sujeto, sino que se compone de los conocimientos que poseemos respecto al mundo, está formada por conceptos.

Memoria Autobiográfica

Entre las funciones cognitivas que sirven de herramientas para enfrentar las situaciones de la vida, además de las estrategias de afrontamiento, está la memoria autobiográfica. Ésta se puede definir como la memoria en la historia

de un individuo, y por lo general, esa memoria suelen ser bastante buena (Sternberg, 2009).

Mucha de la memoria ordinaria es autobiográfica, recuerdo de lo que vimos o hicimos, dónde y cuándo. Estos recuerdos pueden proceder de los las experiencias personales o de lo que otras personas dijeron acerca de nuestro pasado. Toda la memoria autobiográfica se da en primera persona, son recuerdos que se expresan diciendo “Recuerdo que yo...” (Campbell, 1997).

La Memoria Autobiográfica debe ser considerada como un tipo de memoria declarativa y su forma más distintiva es la memoria episódica tal como la definía Tulving, sin embargo, no todos los recuerdos de una persona son o se convertirán en memoria autobiográfica y ésta es individual y altamente variable (Nelson & Fivush, 2004).

El conocimiento que tenemos de nosotros mismos está muy ligado a la historia de lo que hemos experimentado, lo cual nos ha hecho quienes somos, y como quienes somos nos ha permitido hacer todo lo que hemos hecho hasta ahora (Klein, German, Cosmides & Gabriel, 2004).

Existen distintas concepciones acerca de la memoria autobiográfica. Klein, et al., (2004) argumentan que A puede ser conceptualizada como un estado

mental que resulta de la interacción de un juego de capacidades psicológicas como la auto-reflexión, la auto-mediación, auto-propiedad y la temporalidad.

Nelson y Fivush (2004) definen la memoria autobiográfica como la memoria implícita de un evento que ocurrió en un momento y lugar específico en la vida pasada de una persona. Argumentan que los elementos que contribuyen a que ésta emerja incluyen los sistemas de memoria básica, la adquisición del habla compleja o del lenguaje de señas, la comprensión y producción narrativa, los recuerdos de hablar con parientes y otros, el estilo de la lengua paterna, el entendimiento temporal, la representación del ser, la perspectiva personal y entendimiento psicológico.

Para Blinder (2007), la memoria autobiográfica es de suma importancia en la construcción de la identidad personal debido a que la autobiografía del yo es el acumulado de la narrativa mental que surge de la experiencia y participación en los eventos y encuentros interpersonales.

La memoria autobiográfica emerge gradualmente a través de los años de preescolar por medio de los procesos de interacción social y desarrollo cognitivo, los cuales son concebidos aquí en términos del desarrollo dinámico de sistemas teóricos (Nelson & Fivush, 2004). Además, el proceso de la memoria autobiográfica está en desarrollo, pues el sistema crece en tamaño y complejidad al mismo tiempo, sumando componentes que interactúan con los

estados anteriores del sistema para producir un nuevo nivel de complejidad total.

El desarrollo de la memoria autobiográfica en la infancia es el resultado de un sistema socio-cultural-cognitivo, donde diferentes componentes están siendo abiertos a la experiencia a través del tiempo, donde esta misma experiencia varía con el tiempo y contexto, y donde las historias individuales determinan cómo son combinadas las fuentes cognitivas y sociales en varias formas (Nelson & Fivush, 2004).

Nelson y Fivush (2004) presentan tres argumentos críticos para el desarrollo de la memoria autobiográfica: primero, un surgimiento gradual durante los años de preescolar antes de los cuales no había y donde después si hay; segundo, el lenguaje es una herramienta socio-cultural indispensable en el desarrollo del sistema y tercero, hay diferencias culturales, de género e individuales en la memoria autobiográfica a lo largo de la vida que necesitan ser explicadas.

Distintos modelos se han propuesto para describir la memoria autobiográfica, el modelo de Conway en 2004 donde se propone que ésta está organizada en tres niveles, en períodos de vida, que incluyen lapsos que agrupan temas de sí mismo; eventos generales, que representan conocimientos de objetivos, logros, entre otros y sucesos de conocimiento específico, que se asocian con

percepciones sensoriales, imágenes y emociones (Navarro, Latorre, López-Torres, & Andrés, 2008).

Tres funciones de la Memoria Autobiográfica

La memoria autobiográfica tiene distintas funciones. La función del yo que incluye la recuperación de memorias autobiográficas para mantener un sentido de ser la misma persona a través del tiempo, o de ir poniéndose al día mientras se mantiene la continuidad (Bluck & Alea, 2011).

La función social que se refiere a la recuperación de memorias para desarrollar, mantener y estimular vínculos sociales (Alea & Bluck, 2003; Nelson, 1993; Neisser, 1998; Pillemer, 1998). La función directiva que consiste en recordar información del pasado para guiarnos en la resolución de problemas presentes (Bluck & Alea, 2003; Webster, 1997).

Las funciones de la memoria autobiográfica pueden expresarse de la siguiente manera. Su objetivo es recuperar información para que el individuo se identifique a sí mismo como tal, para conservar una identidad a través del tiempo, para, por medio de la expresión verbal de recuerdos a otras personas,

entablar lazos interpersonales, para ayudarnos en la solución de problemas presentes y en la proyección de pensamientos a futuro.

Cuando la búsqueda de un evento específico se estrecha, se puede encontrar un evento con la descripción que se busca, el evento encontrado debe contar con emociones e imágenes visuales. En ocasiones, las memorias autobiográficas no encajan en el objetivo o la información es parcialmente incorrecta y los procesos de monitoreo deben detectar esos errores. La construcción de memoria autobiográfica es personal y depende del procesamiento auto-referencial (Cabeza & St. Jacques, 2007).

Acrich (2008) afirma que el estudio referido a este tipo de memoria es un campo de investigación en constante expansión, donde se enfocan los aspectos acerca de la naturaleza y estructura del conocimiento autobiográfico, a los procesos de recuperación y el rol de la persona en ellos.

Bluck, Alea, Habermas y Rubin (2005) afirman que los estudios respecto a la memoria autobiográfica se han centrado en cómo, cuánto y con qué precisión las personas recuerdan su pasado, y aunque estos aspectos son importantes, estos estudios no ofrecen una amplia gama de entendimiento de la memoria humana. Distintos estudios se han realizado acerca del tema.

Muchas preguntas siguen vigentes alrededor del concepto de memoria autobiográfica. Campbell (1997) se ha preguntado existe linealidad temporal, pensando en tiempo como una línea, ordenado por un antes y un después, pues una prueba de ello es que los niños tienen este tipo de memoria mucho antes de darse cuenta de la existencia de dichos implementos.

Así que si la memoria autobiográfica incluye la ubicación espacial y debe tener una forma de identificar tiempos. Campbell (1997) Argumenta que la mejor manera de describir la relación entre la memoria autobiográfica y el tiempo es que nosotros identificamos los tiempos por sus relaciones al recordar eventos, así que se puede recordar un día pasado evocando que fue el día en que el maestro no fue a clase, o el día en que se fue la luz.

La memoria autobiográfica es plural, pues tiene múltiples narrativas, y no simplemente porque haya diversas narrativas, sino por la plasticidad de la narrativa en sí misma, puesto que la forma en que diremos la historia dependerá de a quién se la decimos (Campbell, 1997).

Azzollini, Lolich y Paly (2012), realizaron un estudio de corte cualitativo con 32 excombatientes de la Guerra de las Maldivias, previamente diagnosticados con Trastorno de Estrés Post-Traumático. Los resultados indicaron que el recuerdo traumático conservaba los componentes originales, impidiendo así la semantización.

Estudios de neuro imagen muestran una relación sinérgica entre memoria y emoción. En una reciente investigación de Boyano (2012) se detectó que en la reconstrucción de recuerdos participan regiones cerebrales involucradas con la emoción, la reconstrucción episódica, los procesos ejecutivos y autorreferenciales o la sensación visual. Esta interacción de carácter dinámica y múltiple refleja la relación bidireccional entre cognición y emoción.

Elección profesional

La elección de carrera es un momento en que se necesita tomar una decisión y no puede dejarse para luego. Así mismo es un evento crucial para quienes optan por una educación universitaria, ya que este momento será el inicio de lo que posteriormente se constituirá en su estilo de vida (González & Álvarez, 2009).

Habitualmente, el momento de elección de carrera inicia poco antes de dar por terminado el bachillerato, por lo que el tiempo es corto para tomar tan importante decisión, a esto se suma que en este preciso momento existe un desfase entre la madurez psicológica y social del sujeto (Álvarez & Obiols, 2009).

Durante mucho tiempo la educación superior representó para los mexicanos un medio y la posibilidad real de una movilidad social para quienes a través de un esfuerzo físico, mental, económico y familiar lograron obtener un título universitario, lo que significaría un ascenso económico y social (Faz & Mendoza, 2007).

Castrejón en 1982, citado por González y Maytorena (2005), planteo que la educación superior era como el motor de la innovación y la alta calificación para las tareas del futuro. Asimismo, que se requiere crear actividades curriculares y extracurriculares que fomenten la capacidad creadora de los estudiantes a la vez que se atiendan problemas relacionados con los métodos de estudio, el rendimiento académico, la deserción y los índices de titulación actuales (González & Maytorena, 2005).

Según la Real Academia de la Lengua Española, profesión significa “facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución (2010). El concepto de profesión está, por lo regular, vinculado a la obtención de un título a través de estudios superiores. Las profesiones surgen como un grupo especial de ocupaciones donde el carácter moral es distintivo, junto a una respetable reputación pública, donde se demanda honradez de quienes la profesan, basándose solamente en una relación de confianza (Burgos & Paravic, 2009).

La elección profesional es un proceso que se lleva a cabo paso a paso, se construye a lo largo de la vida o se va validando a través de la experiencia histórica del sujeto. La profesión se va perfilando como un conjunto de situaciones, actividades, esperanzas o temores que crean una ilusión (García, 2003).

Factores que influyen en la elección profesional

Se ha encontrado que el factor económico impide a los estudiantes elegir libremente una carrera y comúnmente se conforman con realizar estudios hacia los que no tienen interés, y para los que no cuentan con las características personales y vocacionales que permitan su desarrollo como estudiantes y, posteriormente, como profesionistas. La literatura económica toma en cuenta el nivel económico familiar, las perspectivas de empleo, los motivos de inversión y consumo (o beneficios colaterales de la educación), entre otras variables para la elección profesional (Jiménez & Salas, 1999).

El carácter multidisciplinar de la conducta vocacional se refleja en la diversidad de factores que involucra la elección académico-profesional. Jiménez y Royo en 1993 clasificaron los factores que influyen en la elección profesional de la siguiente forma:

- Los factores socioeconómicos que engloban las características personales del sujeto como raza, sexo, edad, entre otros; la familia, como la profesión de los padres, el número de hermanos, las actitudes familiares y los recursos económicos; el medio social se refiere al lugar de residencia, a las oportunidades de estudio y/o trabajo y la situación laboral.
- Los factores psicológicos que intervienen se relacionan con las características de personalidad del sujeto, la inteligencia, aptitudes, madurez, motivaciones, por mencionar algunos.
- Los factores pedagógicos están relacionados con el trabajo de orientación académico-vocacional que se realice con el sujeto
- El factor institucional, el cual habla de las limitaciones que las instituciones tienen para dar acceso a los alumnos, las características de las escuelas, su prestigio, las condiciones del mundo laboral.

Wagner y Fard en 2009 presentan tres modelos emergentes de elección de carrera que son el modelo económico, el sociológico y los modelos combinados.

Se explican de la siguiente manera:

- Modelo económico. Enfatiza la elección universitaria entre la inmersión en una institución de educación superior en contraste con la falta de alternativas escolares. Los economistas hacen énfasis en la relación de

los atributos de los bienes y las elecciones individuales (Jackson, 1982 en Wagner & Fard, 2009).

- Modelo sociológico. Este modelo fue propuesto con base en la investigación educacional y de estatus obtenido, y se centran en las aspiraciones individuales y el deseo de ingresar en una escuela de educación superior (Wagner & Fard, 2009).
- Modelos combinados. Utiliza los indicadores más poderosos en el proceso de la toma de decisiones de los modelos económicos y sociales dando un marco conceptual para predecir los efectos de las intervenciones políticas. Estos modelos describen las variables intervinientes o características de los esfuerzos institucionales encaminados a estimular a los estudiantes a enrolarse en instituciones de educación superior (Wagner & Fard, 2009).

Las variables principales que han explicado el desarrollo de la carrera y la elección vocacional han sido fundamentalmente cognitivas (Valls, 2007). La autoeficacia y las expectativas de resultados actúan como co-determinantes de los intereses vocacionales. Estos elementos se interrelacionan y afectan a los intereses vocacionales, la elección de carrera y el rendimiento académico (Cupani & Pérez, 2006).

Son la familia y el contexto sociocultural y económico donde se desarrollan los adolescentes estudiantes de preparatoria y estos factores externos favorecen u

obstaculizan la toma de decisión en relación a la elección de carrera (Martínez, 1993).

Por otra parte, San Rafael-Gutiérrez, Arreciado-Marañón, Bernaus-Porch y Vers-Prat (2009) sugieren que en la práctica, los verdaderos factores determinantes de la elección profesional son las perspectivas de ingreso y de empleo.

Gámez y Marrero (2003) arguyen que no se le ha dado suficiente atención al peso de las metas externas, las sociales o no relacionadas con el querer aprender. Existen diferentes formas de clasificar los tipos de metas u orientaciones motivacionales, pero todas ellas dan un origen intrínseco o extrínseco de las mismas. La distinción más estudiada es entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, siendo la primera de carácter intrínseco, es decir, dirigida a manejar un tema, a dominar una tarea, entre otras; y la segunda de tipo extrínseco, encaminada a obtener evaluaciones positivas y evitar juicios negativos.

Los sujetos orientados a la tarea elegirán tareas que les ayuden a mejorar y supongan un reto moderado, mientras que los orientados al ego se interesarán dependiendo de la percepción alta o baja de la competencia lo que provoque que aumenten o reduzcan su esfuerzo (Castillo, Balaguer & Duda, 2003).

Las expectativas de resultados influyen en las metas y en las acciones que el sujeto lleva a cabo en vías de realizar una elección (Cupani & Pérez, 2006). Por lo que la expectativa de estudiar una carrera, y el fracaso al intentarlo, puede ser una fuente de estrés para el adolescente. Además, los estudiantes con una percepción académica alta estarán más adaptados al sistema escolar y percibirán un rendimiento escolar más alto, sin importar la teoría personal que adopten (Castillo, et al., 2003).

La elección de carrera en esta etapa adolescente se hace más compleja y difícil, pues se conjuga con la ocurrencia de cambios físicos, emocionales, intelectuales, de rol y relaciones que se actualizan al elegir la carrera (Faz & Mendoza, 2007).

Aunque se asume que la adolescencia no es universal, se puede decir que en esta etapa se manifiesta un incremento en los conflictos personales del sujeto, ya que en este periodo de desarrollo se manifiestan los aspectos de indecisión, ambivalencia y confusión, que pueden agudizarse en aquellos momentos en que el joven debe elegir su carrera (Cepero, 2010).

Acertar en la elección de carrera representa una decisión sumamente difícil, especialmente en una etapa tan temprana del desarrollo, los estudiantes se enfrentan a una amplia oferta educativa (Camarena, González & Hernández, 2009). Merino y López creen que una gran parte de los jóvenes en México

eligen su carrera sin una buena orientación y sin enmarcarla dentro de un plan de vida. Uno de los posibles aspectos por los que esto ocurre es que los jóvenes no toman conciencia de que esa decisión definirá muchos aspectos de su futuro (Cepero, 2010).

Elegir una carrera es un momento de tensión emocional, la presión interna y social es grande, ya que en la época actual se vive con mucha rapidez. Los estudiantes que cursan el bachillerato reciben muy poca o nula orientación vocacional. Gonzáles y Lessire (2011) plantean que la orientación vocacional debe abarcar todo el ciclo vital, que también el adulto puede y debe tener acceso a ella. Esto se suma a las expectativas familiares, de sus maestros, amigos, entre otros, que no hacen más que aumentar la confusión en los jóvenes.

Llegar a elegir una carrera es un paso difícil, lleno de cavilaciones y estrés. La crisis que podría presentarse en ocasiones no sólo atañe al joven, sino que incluye al contexto social más amplio que posibilita u obstaculiza la consolidación de una identidad con lo que se quiere llegar a ser en lo personal y profesional. Vildoso (2002) alude la presencia de dos factores importantes en la elección de carrera: la orientación vocacional y la vocación profesional. También sugiere la existencia de tres causas por las que los jóvenes se equivocan al elegir carrera. Uno es el prestigio, otro podría ser el deseo de

ingresar a una universidad en especial, y por último las oportunidades disponibles en un momento determinado.

Faz y Mendoza (2007) afirman que las cifras de estudiantes que aspiran ingresar a una carrera y quedan fuera de ella son cada vez más grande y, por ende, alarmantes. Es importante señalar que gran cantidad de los estudiantes que son aceptados en las universidades ingresan a carreras tradicionales como Medicina, Administración, Contabilidad, Ciencias de la Comunicación, Psicología, entre otras. Como consecuencia de la saturación, los egresados en estas áreas de conocimiento han contribuido a provocar en el mercado laboral problemas como desempleo, subempleo, mala retribución económica, por mencionar algunos.

En sí, los exámenes y situaciones en las que se pone a prueba el conocimiento del alumno ya son causantes de estrés, ya que pueden determinar el curso de la carrera académica y ocupacional del mismo (Piemontesi & Heredia, 2009) por lo que es común que el estudiante se sienta estresado ante la perspectiva de un examen de selección, y más aún, ante un resultado desfavorable del mismo.

Los estudios acerca del estrés en estudiantes universitarios son escasos, sin embargo es evidente que la Universidad asume un ambiente lleno de

situaciones estresantes (Martínez, 2010), incluso desde la misma perspectiva de ser examinado para acceder a ella.

De León y Rodríguez (2008) realizaron un estudio para medir el impacto que tiene la orientación vocacional en la elección de carrera, así como la edad y otras variables, en dicho estudio, se llevó a cabo un curso-taller de orientación. En los resultados se encontró que el 33% de los alumnos que recibieron el curso-taller cambiaron su elección de carrera, por lo que resaltan la importancia del proceso de orientación vocacional.

La elección de Enfermería como profesión

Concepto histórico de la Enfermería

Históricamente las mujeres han tenido tendencias a elegir carreras ligadas a su rol social tradicional, como cuidar y enseñar, mientras los hombres han escogido carreras relacionadas más de cerca con lo técnico (San Rafael-Gutiérrez, Arreciado-Marañón, Bernaus-Porch, & Vers-Prat., 2009).

En la época prehispánica encontramos a las parteras como precursoras de la enfermería, la cual ocupó un lugar sumamente importante en la vida de las

familias y sociedad mexicana anterior a la Conquista, la partera actuó de acuerdo a los supuestos sociales, antropológicos, culturales y mágicos de su época, tomando a su cargo la enorme responsabilidad de la madre y el hijo frente al esposo, la familia y la sociedad de la época. Su participación en el evento mágico del embarazo y el nacimiento le da experiencia y destreza en tales acontecimientos. La Conquista trajo cambios importantes al papel de la partera, pero no lo elimina, incluso en el siglo XIX se le da un incipiente reconocimiento educacional para su tarea (Pérez, 1991).

La enfermería en México surge como tal con la creación del primer hospital que se abre en la Nueva España. En un inicio es ejercida por hombres, principalmente religiosos que, con sentido caritativo, brindan cuidados a los dolientes. Posteriormente a esta labor se suman mujeres, como viudas, casadas, y algunas más que son de valiosa ayuda en esta labor.

En cuanto a la enfermería como profesión, inicia en los primeros años del siglo XX. En la época porfirista se organiza el Hospital General de México, antes hospital de San Andrés, inaugurado el 5 de febrero de 1905 para apoyar la enseñanza médica. La primera escuela de enfermería se fundó en 1907, la cual estaba dirigida a alumnas egresadas de primaria y en la cual cursarían tres años de estudios (Pérez, 1991).

La suposición de que la enfermería es un arte innato a cualquier mujer ha dificultado su desarrollo como profesión (Burgos & Paravic, 2011). Además, la marcada dependencia de los médicos, ha constituido un factor determinante en el desarrollo de la autonomía de las enfermeras, ya que su formación dependía del médico para la atención de la salud y la enfermera estaba subordinada a las disposiciones del médico. Esto se comienza a dejar atrás a través de la formación de un cuerpo académico, la aplicación del método científico y la postulación de modelos teóricos que orienten el quehacer de los profesionales hacia su labor de cuidar de la salud de la comunidad (Burgos & Paravic, 2011).

Zapata (2008) señala que la profesión de enfermero significaba originalmente, según Weber, misión impuesta por Dios, el concepto adquirió luego un sentido ético-religioso, posteriormente, el concepto perdió su carácter sagrado sobre la base de que es la prestación personal de un trabajo. En esta profesión se observa una fuerte influencia de estatus y de poder. La vocación de enfermera ha tenido una fuerte influencia religiosa y de trabajo comunitario, éste ha sido principalmente realizado por mujeres y con poca valoración.

Actualmente la carrera de enfermería, aunque es joven y ha ido evolucionando hasta instaurarse como profesión (Burgos & Parvic, 2011), se constituye de ocho semestres a nivel licenciatura, en los que se prepara a jóvenes hombres y mujeres para desempeñar labores de cuidados y administración de recursos de enfermería en ambientes hospitalarios y de salud en la comunidad.

La Enfermería, según el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE, 2010), abarca los cuidados que se le otorgan a las personas de cualquier edad, familias o comunidades, en todo contexto e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y el cuidado a enfermos y discapacitados. Ser enfermera, el énfasis de serlo está en lo personal, antes de pensar en ser enfermera como profesión, es necesario enfocarnos en el enfermero como persona, a quien se le encomienda la tarea de cuidar la salud de otras personas.

En cuanto al rol de enfermera, el énfasis está en lo social, la construcción de la identidad del enfermero es un proceso intersubjetivo, dinámico, que pasa por una serie de cambios, construcciones y deconstrucciones (Zapata, 2008).

El cuidado profesional de la enfermera es una práctica de cuidado humanizado de individuos colectivos que implica una relación con el otro, con una formación académica ética, científica, social y humana. Se hace énfasis en los cuidados profesionales de la enfermera, porque existen algunas disciplinas, profesionales, técnicos e informales que también proporcionan cuidados de enfermería. Ha sido ampliamente descrita la enfermería como una disciplina que tiene por objeto de estudio el cuidado de la salud (Zapata, 2008).

En el estudio realizado en el 2009 por San Rafael-Gutiérrez y colegas, concluyeron que es común la idea de que los enfermeros se perciben socialmente como dependientes de los médicos, como sus ayudantes, incluso se llega a utilizar el adjetivo “superior”, al hablar de la medicina en relación a la enfermería.

En un estudio realizado por Fidlarczyk (2009) en un grupo de 41 enfermeros que trabajan en un hospital público, encontró que a pesar de que estos profesionales refirieron sentir amor hacia su profesión y sentirse satisfechos por la labor que realizan, también que al estar en contacto con sus compañeros notan que existe mucha frustración a las largas jornadas de trabajo y las múltiples labores que realizan los profesionales de la enfermería, por lo que les es difícil mantener el ánimo en el ambiente laboral. Por lo tanto, la carrera de enfermería, la cual requiere una gran cantidad de dedicación y vocación hacia la misma, es en muchos casos la elección que resta después de ver cerrada la opción que se había elegido.

Satisfacción con la profesión

La satisfacción con la profesión elegida es definida como el estado afectivo que se presenta en el individuo cuando se encuentra auto motivado y la motivación

que recibe del ambiente acerca de la carrera profesional que eligió está de acuerdo a sus intereses, preferencias y expectativas, causando en él conductas positivas como el esfuerzo por mejorar constantemente, buscar actualizaciones, participar en las innovaciones, cumplir con los trabajos y buscar soluciones a los problemas que afecten su profesión. (Cabrera & Galán, 2002).

La satisfacción llega cuando la necesidad que provocó un comportamiento es saciada (Arias & Flores, 2004). Autores como Vildoso (2002) sugieren que hay ciertas necesidades que se deben cubrir para lograr la satisfacción profesional, las cuales son necesidad de seguridad, de pertenencia, de estima y autorrealización.

Alonso, Fraga y González (2009) señalan como indicadores significativos de la satisfacción estudiantil los siguientes: demanda de esfuerzo y dedicación, utilización de la computación en los trabajos docentes, disposición de bibliografía actualizada, consulta y utilización de bibliografía en lengua extranjera, preparación recibida en la práctica laboral y satisfacción general con la formación que recibe.

Takakura, Wake y Kobayashi (2010) afirman que un aspecto importante del ambiente psicosocial escolar es el alcance de satisfacción que el estudiante perciba con la carrera que eligió. Así mismo mencionan que la baja satisfacción

escolar puede contribuir a la alienación escolar, así como al comportamiento de rebelión hacia la escuela.

Salinas y Martínez (2007), realizaron un estudio acerca de la satisfacción que tienen los estudiantes universitarios en cuanto al trabajo docente y al currículo cursado en la Universidad de Tamaulipas con una muestra de 245 alumnos. Los resultados mostraron que el factor más influyente en la satisfacción del alumnado es el relacionado con el trato que reciben del personal docente.

De la Fuente, Marzo y Reyes (2010), realizaron una investigación para analizar los factores de satisfacción de los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad de Talca. Encontraron opiniones positivas especialmente los aspectos de satisfacción general y satisfacción con la formación recibida.

Así mismo, Ramos, Prida y Basulto (2011), evaluaron la satisfacción de los estudiantes en el proceso formativo que en ese momento la carrera de medicina. Los datos mostraron que las más altas calificaciones se relacionaron con la calidad del servicio docente, las funciones académicas y administrativas de la institución.

Vildoso (2002) afirma que si una persona está satisfecha con la profesión que eligió estará motivada para desarrollar de la mejor manera sus habilidades tanto intelectuales como emocionales. Una persona que ha satisfecho esta necesidad

se siente libre y quiere conocer y comprender su entorno. Por consecuencia, el estudiante que se encuentra satisfecho con sus estudios es mucho más proclive a destacar que uno que no lo está.

La satisfacción laboral es descrita como la reacción afectiva a un trabajo que resulta de la comparación de los resultados percibidos con los resultados deseados (Fung-Kam, 1998; Hayes, Bonner & Pryor, 2010). Otros autores como Hwang, Lou, Han, Cao, Kim y Lim (2009) describen la satisfacción laboral como un fenómeno complejo con muchos componentes y que se considera un grupo de actitudes acerca de algunos aspectos del trabajo mismo incluyendo el salario, el ambiente de trabajo y los elementos organizacionales. Sin embargo, ellos también afirman que la satisfacción laboral puede ser diferente dentro de cada ámbito de cuidado de la salud.

De Milt, Fitzpatrik y McNulty (2009) afirman que el indicador principal de satisfacción profesional en enfermeras es la autonomía.

CAPITULO III

METODO

Diseño

El estudio fue no experimental, descriptivo, de corte cuantitativo y correlacional

Muestra

La muestra fue no probabilística.

Dada la carencia de información oficial que permitieran su detección se realizaron pequeñas entrevistas semiestructurada informales a estudiantes de esta carrera con el objetivo de detectar aquellos que cursaban la carrera de enfermería como segunda o tercera opción de carrera.

La muestra quedó conformada por 131 estudiantes de una universidad pública del Noroeste de México de la Carrera de Enfermería como segunda opción que participaron de manera voluntaria en este estudio.

22.1% fueron hombres y 77.9% mujeres. Los porcentajes de alumnos se distribuyeron como se explica en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. Distribución de alumnos de la muestra por semestre

<i>Semestre</i>	<i>Porcentaje</i>
Primero	44.2
Segundo	3.1
Tercero	20.9
Cuarto	4.7
Quinto	9.3
Sexto	2.3
Séptimo	3.9
Octavo	11.6

La edad promedio de los estudiantes entrevistados ($X=19.19$) correspondió al 15.3% sin embargo, la edad más común fue de 18 (28.2%).

Instrumentos

Inventario de Estrategias de afrontamiento adaptación español (Cano, Rodríguez & García, 2007). Se solicitó a los autores vía correo electrónico el permiso de uso del instrumento mismo que fue otorgado (Anexo 1 instrumento y Anexo 5 permiso de uso).

Este inventario es una escala Likert con un recorrido de cinco opciones que van de en absoluto a totalmente distribuidos en ochos factores:

- resolución de problemas, Alfa de Cronbach .86

- autocrítica Alfa de Cronbach .94
- expresión emocional Alfa de Cronbach .89
- pensamiento desiderativo (referente a deseos), Alfa de Cronbach .78
- apoyo social Alfa de Cronbach .89
- reestructuración cognitiva Alfa de Cronbach .83
- evitación de problemas Alfa de Cronbach .72
- retirada social Alfa de Cronbach .81

Cuestionario TALE *Thinking about life experiences* (Bluck, Habermas & Rubin, 2005).

Para usar este instrumento de recolección de información sobre memoria autobiográfica fue solicitado el permiso correspondiente. Susan Bluck concedió dicho permiso y agregó que se extendía a cualquiera de sus versiones (Anexo 2 instrumento y Anexo 4 permiso de uso). Se decidió utilizar el instrumento original que consta de 28 ítems.

Las instrucciones del cuestionario designan el énfasis en recordar específicos episodios y eventos que pasaron en el pasado y en como esos eventos a lo largo de la vida se conectan en el presente, no solo el razonamiento de memorias autobiográficas (Habermas & Bluck, 2000). Las instrucciones del cuestionario se leen así:” Algunas veces las personas piensan acerca de su vida o habla acerca de ella con otras personas, pueden ser cosas que

sucedieron hace mucho tiempo o más recientemente. Nosotros no estamos interesados las veces en las que has pensado en esos eventos específicos sino en cuando y como conectas esos eventos con los periodos de tu vida. La intención de las instrucciones es establecer una fuerte tendencia a pensar acerca de lo que se habla del pasado.

El cuestionario está compuesto por dos preguntas generales y 28 reactivos con formato tipo Likert de 6 puntos con un rango de nunca (1) y muy frecuentemente (6) para detectar en las funciones social, del yo y directiva de la memoria autobiográfica. La consistencia interna de este cuestionario es: función directiva, Alfa de Cronbach .88, función del yo, Alfa de Cronbach .80, función social (esta escala fue dividida en dos sub escalas para su análisis: fortalecimiento de relaciones sociales: Alfa de Cronbach .76 y desarrollo de Relaciones Sociales: Alfa de Cronbach .70).

El TALE *Thinking about life experiences* (Bluck, Habermas, & Rubin, 2005) es un instrumento en inglés por lo que se usó la técnica back to back para su traducción.

Se tradujo el instrumento al español, después al inglés y nuevamente al español. Después de obtener las traducciones antes mencionadas, la traducción final del instrumento fue sometida por dos expertos en idioma Inglés con dominio también del español que otorgó su aprobación.

Estudio Piloto

Por ser un instrumento que se usó por primera ocasión en nuestro contexto se realizó un estudio piloto con una muestra de 40 participantes voluntarios estudiantes de Enfermería para conocer la claridad de los ítems que componen los instrumentos. La retroalimentación de los participantes solo indicó cambios menos en la gramática.

Procedimiento

La aplicación del Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Cano y colaboradores (2007), del Cuestionario TALE *Thinking about life experiences* (Bluck, et al., 2005) y de la Escala de diferencial semántico de satisfacción con la carrera fue de manera grupal, en una sola sesión y sin límite de tiempo.

Los datos recabados fueron analizados con el software SPSS versión 17 y se obtuvieron medidas de consistencia interna y correlaciones.

Para el análisis del coeficiente diferencial se les presentó a los alumnos una escala del 1 al 5, en la que 1 equivale a totalmente insatisfecho, 2 a insatisfecho, 3 a medianamente satisfecho, 4 a satisfecho y 5 a totalmente satisfecho. De los datos obtenidos, se sacaron porcentajes de cada rubro.

Se realizó el análisis de correlación de acuerdo a los resultados de los análisis factoriales de cada uno de los instrumentos, de este modo, se correlacionó los factores que resultaron semejantes.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Al analizar el Inventario de Estrategias de Afrontamiento, se encontró una de confiabilidad de $\alpha=.84$, lo que indica que el instrumento mide efectivamente lo que dice medir.

El análisis factorial con Rotación Oblimín aunque se forzó a cuatro factores la prueba como en el estudio original, los ítems, se agruparon solamente en tres dimensiones (KMO=.74; Barlett: $X^2=2490.676$, 820 gl; $p<.000$), con exclusión de los ítems que obtuvieron una carga menor a .30. El primer factor se caracterizó por la búsqueda de *apoyo social*, el segundo por la *autocrítica* y el tercero por la *evitación cognitiva* (Tabla 2).

Tabla 2. Patrón de matriz de factores el test Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI).

<i>Ítems</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>
13	.75		
27	.73		
11	.73		
37	.67		
5	.65		
21	.60		
19	.60		
29	.52		
3	.51		
18		.78	
26		.73	
12		.68	
2		.67	
10		.66	
16		.61	
28		.60	
35		.52	
4		.55	
34		.51	
36		.47	
40		.45	
8		.32	
23			.73
31			.69
15			.59
22			.58
14			.46
7			.45
38			.45
39			.44
30			.39
32			.38
24			.35
<i>Alpha de Cronbach</i>	.86	.86	.56

Nota: ítems con carga factorial mayor a .30, por lo que los ítems 1, 6,9, 17, 25, 33 fueron excluidos.

La prueba Pensando acerca de las experiencias de vida (TALE), obtuvo un índice de confiabilidad de $\alpha=.88$. Para el análisis factorial se utilizó un método de rotación Promax forzado también a cuatro factores (KMO=.800; Barlett $X^2=1496-980,378$ gl; $p<.000$). La varianza explicada fue de 53.2%

El primer factor tiene un fuerte contenido de carácter *social*, el segundo contiene ítems relacionados al *yo* y el tercero da cuenta de la índole *directiva*. Los ítems se agruparon como se muestra a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. Patrón de matriz de factores para el test Pensando Acerca de las Experiencias de la Vida (TALE).

<i>Ítems</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
28	.79			
23	.77			
24	.76			
22	.74			
21	.73			
25	.71			
26	.67			
27	.63			
8	.33			
13		.86		
14		.85		
17		.74		
15		.74		
18		.64		
19		.43		
20		.43		
7			.83	
10			.75	
5			.64	
4			.51	
9			.50	
11			.46	
2				.69
3				.57
1				.46
Alpha de Cronbach	.86	.86	.74	.57

Nota: reactivos con carga mayor a .30, por lo que fueron excluidos los ítems 6 y 12.

Se detectaron las correlaciones entre variables de Estrategias de Afrontamiento y de la Memoria Autobiográfica. Se encontró que los ítems relacionados a las estrategias de afrontamiento de *búsqueda de apoyo social* mantienen correlación con los pertenecientes al *factor social* de la memoria autobiográfica (Tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones entre el factor de apoyo social del CSI, el factor social del TALE y satisfacción con la carrera.

	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>CSI</i>	<i>SAT.</i>
	3	5	11	13	19	20	21	27	29	37	
T 8											
T 21	.21*		.18*	.23*						.33**	
T 22			.19*					.26**		.18*	.21*
T 23			.26**	.20*			.34**	.18*	.25**	.31**	
T 24				.30**	.17*	.22*	.28**				.24**
T 25	.27**		.18*	.22*	.19*		.34**		.26**	.29**	
T 26	.21*		.21*	.26**	.27**	.18*	.29**	.21*	.22*	.23**	
T 27	.21*		.25**	.31**	.29**		.32**	.25**	.33**	.23**	.23**
T 28	.19*		.31**	.31**	.36**		.27**	.32**	.22*	.24**	.31**
SAT.		.18*	.18*		.27**	.20*		.25**			1

*p< 0.05. **p< 0.01. CSI= Inventario de Estrategias de Afrontamiento, T= Pensando acerca de las experiencias de la vida y SAT.= Coeficiente de Satisfacción.

Los ítems que muestran mayor correlación con respecto a la tabla 4 fueron CSI 19 “*Analice mis sentimientos y simplemente los dejé salir*” y T28 “*¿Con qué*

frecuencia quiero ayudar a alguien contándole mis experiencias pasadas?” ($\rho=.360$ sig .000); CSI 21 “Dejé que mis amigos me echaran una mano” y T23 ¿Con qué frecuencia quiero presentarme o decirles a otros más sobre mí?” y T25 “¿Con qué frecuencia quiero fortalecer una amistad compartiendo recuerdos con amigos?” ($\rho=.340$ sig .000).

Así mismo, los reactivos que se encuentran asociados a la *autocrítica* (CSI) están relacionados a los correspondientes al *factor del yo* de la MA. Los reactivos que presentaron menor correlación fueron los que se encuentran dentro del factor de evitación cognitiva con los referentes a la función directiva (Tabla 5).

Tabla 5. Correlación del factor de autocrítica (CSI), factor del yo (TALE) y satisfacción con la carrera.

	CSI 2	CSI 4	CSI 8	CSI 10	CSI 12	CSI 16	CSI 18	CSI 26	CSI 28	CSI 34	CSI 35	CSI 36	CSI 40	SAT.
T 13	.28**		.21*	.32**		.18*	.32**	.28**		.29**	.24**	.26**	.24**	
T 14	.37**	.14**	.20*	.30**	.26**	.19*	.31**	.34**		.24**	.19*	.26**	.22*	
T 15	.31**	.30**		.29**	.26**	.18*	.30**	.28**	.20	.33**	.18*		.18*	
									*					
T16						.20*								
T 17	.32**	.23**	.19*	.20*	.28**	.19*	.28**	.24**	.22	.19*			.19*	
									*					
T 18	.35**	.21*	.22*	.29**	.25**	.33**	.35**	.39**	.21	.25**	.26**	.23**	.31**	
									*					
T 19	.30**			.23**	.29**	.27**	.33**	.43**	.20	.24**	.29**		.22*	
									*					
T 20	.35**	.24**		.29**	.29**	.35**	.35**	.43**	.18	.20*	.32**	.30**	.26**	
									*					
SAT.														1

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. CSI= Inventario de Estrategias de Afrontamiento, T= Pensando acerca de las experiencias de la vida y SAT.= Coeficiente de Satisfacción.

Las correlaciones más marcadas están dadas en los reactivos CSI 26 “*Me recriminé por permitir que esto ocurriera.*” y T19 “¿Con qué frecuencia me siento triste y quiero hacerme sentir mejor?” ($\rho=.429$ sig .000). Así como el CSI 26 relacionado con T20 “¿Con qué frecuencia algo me pasa y quiero ver hacia atrás para buscar la causa?” ($\rho=.426$ sig .000) y con T18 “¿Con qué frecuencia quiero reinterpretar eventos pasados a la luz de las cosas que han ocurrido desde entonces?” ($\rho=.392$ sig .000) (Tabla 6).

Las correlaciones entre el factor de evitación cognitiva del CSI, el factor directivo del Inventario Pensado acerca de las experiencias de las personas (TALE) y la satisfacción con carrera (Tabla 6).

Tabla 6. Correlación del factor de evitación cognitiva (CSI), factor directivo (TALE) y satisfacción con la carrera.

	CSI 7	CSI 14	CSI 15	CSI 22	CSI 23	CSI 24	CSI 30	CSI 31	CSI 32	CSI 38	CSI 39	SAT.
T 1												.17*
T 2												.20*
T 3				.19*						.22*		
T 4										.18*		
T 5		.20*	.21*				.18*			.27**		.27**
T 7			.19*	.18*		-.20*	.19*			.25**		
T 9		.34**										
T 10		.20*										
T 11		.20*								.18*		
SAT.												1

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. CSI= Inventario de Estrategias de Afrontamiento, T= Pensando acerca de las experiencias de la vida y SAT.= Coeficiente de Satisfacción.

La tabla 6 ilustra mayor correlación en las preguntas CSI 14 “*Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas.*” Y T9 “¿Con qué frecuencia trato de recordar el consejo que alguien me dio porque no sé qué hacer?” ($\rho=.338$ sig .000), seguidas por la interacción de CSI 38 “*Me fijé en el lado bueno de las cosas.*” Y T5 “¿Con qué frecuencia quiero aprender de los errores que cometí en el pasado?” ($\rho=.269$ sig .002).

En el Inventario Pensado acerca de las experiencias de las personas (TALE), el coeficiente diferencial dio como resultado que el 5.4% de la muestra se siente insatisfecho con la carrera que cursa, el 6.2% se siente poco satisfecho, el 24.6% se siente medianamente satisfecho, el 35.4% se siente satisfecho y el 28.5% afirma estar totalmente satisfecho, a pesar de no ser su primera elección de carrera.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El inventario "Pensando acerca de las experiencias de la vida" (TALE) y el Inventario de Estrategias e Afrontamiento (CSI), mostraron una consistencia interna elevada y una validez suficiente por lo que se consideraron adecuados para el estudio que se realizó. Aunque los factores no se replicaron como originalmente estaban distribuidos, se agruparon de modo muy consistente.

Con respecto al primer objetivo de la investigación, se encontró las Estrategias de Afrontamiento que fueron más predominantes en los estudiantes de la carrera de Enfermería que la cursan como una segunda opción profesional, fueron las relacionadas con el factor de autocrítica.

Este factor se puede asociar con lo planteado por Gaeta-González y Martín-Hernández (2009), cuando afirman que los adolescentes, al ir madurando van aumentando sus estrategias de afrontamiento al igual que su capacidad de autorregulación, ya que esta última capacidad requiere el conocimiento y análisis de los recursos y limitaciones personales para desempeñarse con éxito en una situación particular. Sin embargo, la predominancia de la autocrítica que se encontró en este estudio, es opuesto a los resultados de Gómez-Fraguela et.

al (2006) que detectaron que los adolescentes utilizan mayormente estrategias de afrontamiento relacionadas a las distracciones físicas.

Así mismo, en relación al segundo objetivo, la función de Memoria Autobiográfica más importante en este mismo grupo, fue la función del Yo. Este resultado es congruente con el argumento de Bluck et al., (2005), de que esta función del yo describe el surgimiento de la historia de la vida en la adolescencia, etapa en la que se encuentra la mayoría de la muestra.

En cuanto al tercer objetivo, determinar si existe relación estrategias de afrontamiento y funciones de la memoria autobiográfica, los resultados fueron variados. Los factores que mejor correlacionaron fueron las estrategias de afrontamiento asociadas a la autocrítica y el factor de la función del Yo, donde se obtuvo valores de .43 en la correlación de los ítems 26 (Me recriminé por permitir que esto ocurriera) del CSI y 20 (¿Con qué frecuencia quiero reinterpretar eventos pasados a la luz de las cosas que han ocurrido desde entonces?) del TALE, así como en los reactivos 26 (Me recriminé por permitir que esto ocurriera) del CSI y el 19 (¿Con qué frecuencia quiero entender quién soy ahora?) del TALE.

La evitación cognitiva de las estrategias de afrontamiento y la función directiva de la memoria autobiográfica fueron los factores que menos se relacionaron. En dónde solamente se obtuvieron valores máximos de .34 en los ítems 14

(Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas) del CSI y el 9 (¿Con qué frecuencia busco solución a un problema?) del Test TALE.

Además, se intentó relacionar las estrategias de afrontamiento, las funciones de la memoria autobiográfica y el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes con la carrera que cursan, la correlación fue baja. La mayor correlación se presentó entre las estrategias de afrontamiento relacionadas a la búsqueda de apoyo social y a la función social de la MA, dónde se obtuvieron un mayor número de correlaciones con puntajes mayores a .30.

En el análisis de las correlaciones entre reactivos correspondientes al factor de apoyo social de las estrategias de afrontamiento y el factor social de las funciones de la memoria autobiográfica permite observar la asociación entre el análisis de los sentimientos personales y el compartir de las experiencias pasadas con los amigos permitiendo la ayuda de éstos y el fortalecimiento de la amistad.

Los reactivos del factor de autocrítica de las estrategias de afrontamiento y del factor de función del yo de la memoria autobiográfica que correlacionaron muestran la revisión que hacen los estudiantes sobre experiencias pasadas para encontrar causas de situaciones problemas para una reinterpretación apoyada por consecuencias inmediatas y posteriores.

En los factores de evitación cognitiva de las estrategias de afrontamiento y el factor de función directiva de la memoria autobiográfica los reactivos que correlacionaron indican que los estudiantes desean aprender de los errores en las experiencias previas y modificar la percepción de situaciones adversas vividas tratando de ver lo positivo y el soporte de consejos de otras personas.

Los resultados obtenidos pueden haberse debido a la etapa de vida que atraviesan los estudiantes, las circunstancias que perciben como no ideales y el esfuerzo cognitivo que realizan para lograr adaptarse a los cambios imprevistos que se vieron forzados a tomar.

Es importante hacer notar que los instrumentos utilizados no habían sido aplicados en poblaciones como la que compone la presente muestra. El instrumento TALE sólo se había aplicado en poblaciones de habla inglesa, por lo que las características de las mismas distan mucho de las de la población mexicana. Así como el Inventario de Estrategias de Afrontamiento que fue adaptado en España, sin embargo, aún siendo hispanoparlantes ambos grupos, las culturas son muy disímiles.

Esta pudo haber sido la causa de las variaciones en cuanto a la distribución de factores en ambos instrumentos y, aún así, dieron resultados favorables para el propósito del presente estudio.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Por lo encontrado en esta investigación, creemos necesario seguir intentando encontrar correlaciones de la Memoria Autobiográfica con otras variables psicológicas, pues principalmente se ha analizado como variable única en circunstancias específicas. Es posible que se encuentren otros aspectos que pueden tener relación con la MA, ya que los procesos cognitivos no son independientes, sino que se interrelacionan unos a otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acrich, L. (2008). La memoria autobiográfica. Un estudio en mujeres adultas mayores. *Perspectivas en Psicología*, 5(2), 84-92.
- Alea, N. & Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 165-178. DOI: 10.1080/741938207.
- Alonso, N., Fraga, E. & González, A. (2009). Análisis de indicadores del grado de satisfacción estudiantil con la formación que reciben en las universidades cubanas. *Revista Pedagógica Universitaria*, 14(5), 35-44. Recuperado el 2 de Abril de 2011 de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-de-datos/vol.-xiv-no.-5-2009/analisis-de-indicadores-del-grado-de-satisfaccion-estudiantil-con-la-formacion-que-reciben-en-las-universidades-cubanas>.
- Álvarez, M. & Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7(2), 877-900. Recuperado el 12 de diciembre de 2011 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?292>
- Arias, F. & Flores, M. (2005). La satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales Veracruz. *Hitos en Ciencias*

Económico Administrativas, 29, 9-14. Recuperado el 4 de Agosto de 2011 de http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/29/fernandoarias_galicia.pdf

Azzollini, S. C., Lolich, M. & Paly, G. L. (2012). Memoria autobiográfica en ex-combatientes y veteranos de la Guerra de las Maldivias con trastorno de estrés postraumático. *ACTA Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 58(2), 135-138.

Baddeley, A. (2004). *The Psychology of memory*. Recuperado el 30 de Mayo de 2011 de <http://www.learningdomain.com/MEdHOME2/BrainCognition/Memory.Model.pdf>

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, 11(4), 705-723. Recuperado el 24 de Febrero de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>

Barbosa, L., Muñoz, M., Rueda, P. & Suárez, K. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 21-30.

Blinder, B. (2007). The autobiographical self: Who we know and who we are. *Psychiatric Annals*, 37(4), 276-284. Recuperado el 3 de Mayo de 2011 de <http://search.proquest.com/docview/217060005?accountid=30731>

- Bluck, S. & Alea, N. (2011). Crafting the TALE: Construction of a measure to assess the functions of autobiographical remembering. *Memory*, 19(5), 470-486.
- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T. & Rubin, D. (2005). A tale of three functions: the self-reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23(1), 91-117.
- Boyano, J. T. (2012). Bases neuropsicológicas de la memoria autobiográfica. Neurociencia. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(3), 98-101.
- Boyano, J. T. (2012). Bases neuropsicológicas de la memoria autobiográfica. Neurociencia. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(3), 98-101.
- Burgos, M. & Paravic, T. (2009). Enfermería como profesión. *Imbiomed*, 25(1-2), 1-9. Recuperado el 20 de Abril de 2012 de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=59449&id_seccion=1723&id_ejemplar=6009&id_revista=62.
- Cabeza, R. & St. Jacques, P. (2007). Functional neuroimaging of autobiographical memory. *Trends Cognition Social*, 11(5), 219-227.
- Cabrera, P. & Galan, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 97-98. Recuperado el 13 de Septiembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501406.pdf>.
- Camarena, B., González, D. & Velarde, D. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41). Recuperado el 26 de Noviembre de 2012 de

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405->

[66662009000200009&script=sci_arttext.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200009&script=sci_arttext)

Campbell, J. (1997). The Structure of Time in Autobiographical Memory. *European Journal of Philosophy*, 5(2), 105-118.

Cano, F., Rodríguez, L. & García, J. (2007). Adaptación del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría* 35(1), 29-39.

Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Bases Approach. DOI:10.1037/0022-3514.56.2.267

Casado, F.D. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 29, 403-414.

Castillo, I., Balaguer, I. & Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.

Cepero, A. (2010). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumno de secundaria y formación profesional específica*. Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado el 2 de Octubre de 2011 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>

Consejo Internacional de Enfermería (2011). Recuperado de <http://www.icn.ch/es/about-icn/icn-definition-of-nursing/>

- Cupani, M. & Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 23(1), 81-100.
- De la Fuente, H., Marzo, M. & Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 18 (3), 350-363.
- De León, T. & Rodríguez, R. (2008). El efecto de la Orientación Vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13). Recuperado el 16 de Febrero de 2013 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004
- De Milt, D., Fitzpatrick, J. & McNulty, R. (2009). Nurse practitioners' job and intent to leave current positions, the nursing profession, and the role practitioner role as a direct care provider. *Journal of the American Academy Nurse Practitioners*, 23, 42-50. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2010.01131.x
- Etchepareborda, M. & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*. 40(1), 79-83.
- Faz, J.J. & Mendoza, F (2007) Factores que inciden en la elección de carreras tradicionales saturadas en la UASLP. *Revista IP y E*. 1(1), 85-96.
- Fidlarczyk, S., (2009). Nurses' feelings on becoming a nurse. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 3(3), 356-365

<http://www.doaj.org/doaj?func=issueTOC&isId=107095&uiLanguage=en>.

DOI: 10.5205/01012007

- Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levin, M. & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán. *Anales en Psicología*, 21(1), 66-72.
- Fogliatto, H., Pérez, E., Olaz, F. & Parodi, L. (2003). Cuestionario de intereses profesionales revisado (CIP-R). Análisis de sus propiedades psicométricas. *Evaluar*, (3), 61-79. Recuperado el 2 de Mayo de 2011 de <http://www.revistaevaluar.com.ar/34.pdf>
- Gaeta-González, M.L. & Martín-Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344.
- Gámez, E. & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.
- García, R. (2003). *Los motivos en la elección de carrera en las profesiones de alta baja demanda*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080124328.pdf>
- Gómez-Fraguela, J., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P. & Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la

- conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- González, D. & Maytorena, M. (2005). Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico. *International Journal of Psychology*, 39(1), 39-47.
- González, J. & Lessire, O. (2011). Aspectos más recientes en educación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 23 de agosto de 2012 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/876Gonzalez.PDF>
- González, M. & Landero, R. (2007). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): validación en una muestra mexicana. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 2(2), 189-198.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 248–269.
- Hayes, B., Bonner, A. & Pryor, J. (2010). Factors contributing to nurse job satisfaction in the acute hospital setting: a review of recent literature. *Journal Nursery Management*, 18(7), 804-814.
- Hernández-Mendoza, E., Cerezo-Resendiz, S. & López-Sandoval, M. (2007). Estrategias de afrontamiento ante el estrés laboral en enfermeras. *Revista de Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social*, 15(3), 161-166.
- Hwang, J., Lou, F., Han, S., Cao, F., Kim, W. & Li, P. (2009). Professionalism: the major factor influencing job satisfaction among Korean and Chinese nurses. *International Nursing Review*, 56(3), 313-318.

Doi:10.1111/j.1466-7657.2009.00710.x

- Jiménez, A. & Royo, A. (1993). Investigación sobre las variables relacionadas con la elección de estudios superiores. *Revista de educación de la Universidad de Granada*. 7, 187-224.
- Jiménez, J. & Salas, M. (1999). Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binomial de demanda privada de educación. *Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, SA*. Recuperado el 15 de Mayo de 2011 de <http://www.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-1999-03.pdf>
- Kate M. S., Kulkarni U. J, Shetty Y. C., Deshmukh Y. A. & Moghe V.V. (2010). Acknowledging stress in undergraduate medical education and methods of overcoming it. *Current Research Journal of Social Science*, 2(5): 282-87.
- Klein, S., German, T., Cosmides, L. & Gabriel, R. (2004). A theory of autobiographical memory: necessary components and disorders resulting from their loss. *Social Cognition*, 22(5), 460-490.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York. Springer Publishing Company, Inc.
- Leiva-Bianchi, M., Baher, G. & Poblete, C. (2012). The Effects of Stress Coping Strategies in Post-Traumatic Stress Symptoms Among Earthquake Survivors. An Explanatory Model of Post-Traumatic Stress. *Terapia Psicológica*, 30(2), 51-59.

- Luce, M. (2005). Decision making as coping. *Healthy Psychology*, 24(4), 523-528.
- Manzanero, A.L. (2010). *Memoria de Testigos: Obtención y valoración de la prueba testifical*. Madrid. Pirámide.
- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2(18). Recuperado el 2 de Mayo de 2011 de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>
- McNally, R. (2005). *Remembering trauma*. Harvard University Press.
- Miracco, M., Rutzstein, G., Lievendag, L., Fernán, G., Scappatura, M., Elizathe, L. & Keegan, E. (2010). Estrategias de afrontamiento en mujeres maltratadas: la percepción del proceso por parte de las mujeres. *Facultad de Psicología-UBA/Secretaría de Investigaciones/Anuario de Investigaciones/Volumen XVII*. Recuperado el 2 de octubre de 2012 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862010000100006&script=sci_arttext
- Mora, M. (2006). Estrategias de afrontamiento (coping) en adolescentes embarazadas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 22 de Mayo de 2011 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1342Mora.pdf>
- Nava, C., Ollua, P., Vega, C. & Soria, R. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento. *Psicología y Salud*, 20(2), 213-220.
- Navarro, B., Latorre, J., López-Torres, J. & Andrés, F. (2008). Memoria autobiográfica y entrenamiento en revisión de vida como método de

- mejora del estado de ánimo en la vejez. *Revista Clínica e Medicina de familia*, 2(4), 171- 177. DOI: 10.4321/S1699-695X2008000200007
- Navarro, B., Latorre, J., López-Torres, J. & Pretel, F. (2008). Memoria autobiográfica y entrenamiento en revisión de vida como método de mejora del estado de ánimo en la vejez. *Redalyc*. 2(4), 171-177. Recuperado el 12 de Noviembre de 2012 de <http://www.redalyc.org/pdf/1696/169614508007.pdf>
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychology Review*, 111(2), 485-511.
- Paris, L. & Omar, A. (2009). *Estrategias de afrontamiento del estrés como potenciadoras de bienestar*. Recuperado el 30 de Marzo de 2012 de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-19-2/19-2/Laura-Paris.pdf>
- Pérez- Sánchez, A., Poveda-Serra, P. & Gilar-Corbí, R. (2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 481-492.
- Pérez, C. (1991). *Historia de la escuela de enfermería* (Entrevista con Herminia Hernández de Mares. Integrante de la primera generación de enfermería). Recuperado el 12 de Junio de 2011 de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020116034/1020116034_064.pdf
- Pérez-Baena, J., Sánchez-Gil, L. & Fernández-Berrocal, P. (2008) Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental

de un hospital de Málaga: Resultados preliminares. *Revista de Enfermería en Salud Mental*. Recuperado el 23 de Febrero de 2012 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF30enfermeras_de_salud_mental.pdf

Piemontesi, S. & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102-111.

Puente, A. (s/f.). La memoria: Una compleja entidad difícil de evaluar. *Fundación de Neuropsicología Clínica*. Recuperado el 12 de Mayo de 2011 de http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente_4.pdf

Ramos, L., Prida, M. & Basulto, M. (2011). Satisfacción de los estudiantes con el proceso formativo en la Escuela de Medicina de Zanzíbar. *Educación Media Superior*, 25(4). Recuperado el 19 de Marzo de 2013 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412011000400005&script=sci_arttext

Real Academia de la Lengua Española (2010). Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=memoria

Riquelme, A., Buendía, J. & Rodríguez, M. (1993). Estrategias de afrontamiento y apoyo social en personas con estrés económico. *Psicothema*, 5(1), 83-89.

Salinas, A. & Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidisciplinaria de

- Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 17(1), 163-192.
- San Rafael-Gutiérrez, S., Arceado-Marañón, A., Bernaus-Porch, E. & Vers-Prat, O. (2010). Factores que influyen en la elección de los estudios de Enfermería. España. Recuperado el 3 de Marzo de 2012 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1130862110000951>
- Solís, C. & Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Fundamentos en Humanidades*. 4(11), 163-180.
- Solso, R., MacLin, O. & MacLin, M. (2008). *Cognitive Psychology* (8th ed.). Boston. MA: Allyn and Bacon.
- Soriano, J. (2002). Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en Psicooncología. *Boletín de Psicología*, 75, 73-85.
- Sternberg, R. (2009). *Cognitive Psychology* (5th ed.). Oklahoma State University.
- Takakura, M., Wake, N. & Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese High school students. *Journal School Health*, 80(11), 544-551.
- Valls, F. (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 179-200.
- Vildoso, J. (2002). *Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes de tercer año de la facultad de educación*. Tesis de Maestría. Recuperado el 3 de Agosto de 2011 de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Human/Vildoso_C_J/indice.htm

- Wagner, K. and Fard, P.Y. (2009). Factors Influencing Malaysian Students' Intention to Study at a Higher Educational Institution. *Chinese American Scholars Association New York*, New York, USA, Refereed Program of the E-Leader Conference Kuala Lumpur, Malaysia. Recuperado el 20 de Julio de 2009 de : <http://ww.g.casa.com./PDF/malaysia/Wagner-Fard.pdf>.
- Williams, J., Barnhofer, T., Crane, C., Hermans, D., Raes, F., Watkins, D. & Dalgleish, T. (2007). Autobiographical Memory Specificity and Emotional Disorder. *Psychological Bulletin*, 133(1), 122-148. USA. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.122
- Yip, B. & Rowlinson, F. (2006). Coping Strategies among Construction Professionals: Cognitive and Behavioural Efforts to Manage Job Stressors. *Journal for Education in the Built Environment*, 1(2), 70-79.
- Zapata, M. (2008). Enfermería ¿una profesión en crisis? *El caso en la ciudad de Medellín-Colombia. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería*. Recuperado el 12 de mayo de 2012 de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/169/1/EnfermeriaProfesionCrisisMedellin.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 Inventario de estrategias de afrontamiento

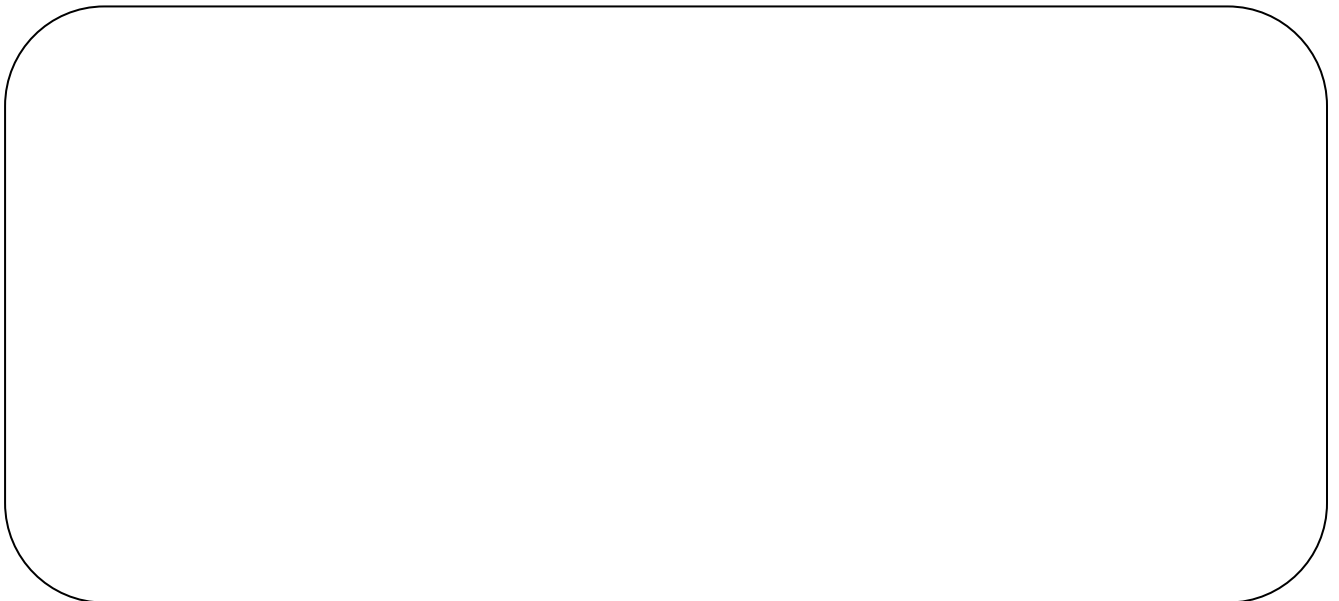
Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)

(Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989. Adaptado por Cano, Rodríguez y García, 2006)

El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causa problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo éstas se enfrentan a estos problemas. Piense durante unos minutos en el hecho o situación que ha sido muy estresante para usted en el último mes.

Por estresante entendemos una situación que causa problemas, hace sentirse a uno mal o que cuesta mucho enfrentarse a ella. Puede ser con su familia, en la escuela, en el trabajo, con los amigos, etc. Describa esta situación en el espacio en blanco de esta página.

Escriba cómo ocurrió e incluya detalles cómo el lugar, quién o quienes estaban implicados, por qué le dio importancia y qué hizo usted. La situación puede estar sucediendo ahora o puede haber sucedido ya. No se preocupe por si está mejor o peor escrito o mejor o peor organizado, sólo escríbala tal y como se le ocurra. Continúe escribiendo por detrás si es necesario.



De nuevo piense unos minutos en la situación o hecho que haya elegido. Responda a la siguiente lista de afirmaciones basándose en cómo manejó usted la situación. Lea cada frase y determine el grado en que usted hizo lo que cada frase indica en la situación que antes eligió marcando el número que corresponda:

0= En absoluto; 1=Un poco; 2=Bastante; 3= Mucho; 4= Totalmente

Esté seguro de que responde a todas las frases y de que marca sólo un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que usted hizo, pensó o sintió en ese momento.

NOMBRE:	EDAD:	FECHA:	
1	Luché para resolver el problema.		0 1 2 3 4
2	Me culpé a mí mismo.		0 1 2 3 4
3	Dejé salir mis sentimientos para reducir el estrés.		0 1 2 3 4
4	Deseé que la situación nunca hubiera empezado.		0 1 2 3 4
5	Encontré a alguien que escuchó mi problema.		0 1 2 3 4
6	Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vía las cosas de una forma diferente.		0 1 2 3 4
7	No dejé que me afectara, evité pensar en ello demasiado.		0 1 2 3 4
8	Pasé algún tiempo solo.		0 1 2 3 4
9	Me esforcé para resolver los problemas de la situación.		0 1 2 3 4
10	Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché.		0 1 2 3 4
11	Expresé mis emociones, lo que sentía.		0 1 2 3 4
12	Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase.		0 1 2 3 4
13	Hablé con una persona de confianza.		0 1 2 3 4
14	Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas.		0 1 2 3 4
15	Traté de olvidar por completo el asunto.		0 1 2 3 4
16	Evité estar con gente.		0 1 2 3 4
17	Hice frente al problema.		0 1 2 3 4
18	Me critiqué por lo ocurrido.		0 1 2 3 4
19	Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir.		0 1 2 3 4
20	Deseé no encontrarme nunca más en esa situación.		0 1 2 3 4
21	Dejé que mis amigos me echaran una mano.		0 1 2 3 4
22	Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían.		0 1 2 3 4
23	Quitó importancia a la situación y no quise preocuparme más.		0 1 2 3 4
24	Oculté lo que pensaba y sentía.		0 1 2 3 4

25	Supé lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran.	0 1 2 3 4
26	Me recriminé por permitir que esto ocurriera.	0 1 2 3 4
27	Dejé desahogar mis emociones.	0 1 2 3 4
28	Deseé poder cambiar lo que había sucedido.	0 1 2 3 4
29	Pasé algún tiempo con mis amigos.	0 1 2 3 4
30	Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo.	0 1 2 3 4
31	Me comporté como si nada hubiera pasado.	0 1 2 3 4
32	No dejé que nadie supiera como me sentía.	0 1 2 3 4
33	Mantuve mi postura y luché por lo que quería.	0 1 2 3 4
34	Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias.	0 1 2 3 4
35	Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron.	0 1 2 3 4
36	Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes.	0 1 2 3 4
37	Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto.	0 1 2 3 4
38	Me fijé en el lado bueno de las cosas.	0 1 2 3 4
39	Evité pensar o hacer nada.	0 1 2 3 4
40	Traté de ocultar mis sentimientos.	0 1 2 3 4
	Me consideré capaz de afrontar la situación.	0 1 2 3 4

ANEXO 2

Cuestionario Thinkng About Life Experiences (TALE)

TALE (Thinking About Life Experiences)

(Bluck, Alea, Habermas, y Rubin, 2005)

Instrucciones: Algunas veces las personas piensan acerca de su vida o habla acerca de ella con otras personas, pueden ser cosas que sucedieron hace mucho tiempo o más recientemente. Nosotros no estamos interesados las veces en las que has pensado en esos eventos específicos sino en cuándo y cómo conectas esos eventos con los periodos de tu vida. Por ejemplo contesta:

	1	2	3	4	5	6
1. ¿Con qué frecuencia piensas acerca del pasado de tu vida?						
2. Que tan frecuente hablas a otros acerca de lo que te ha pasado?						

Ahora lea cuidadosamente las siguientes preguntas, escoja la opción que sea adecuada de entre las siguientes y marque con una X.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuentemente
	1	2	3	4	5 6
1. ¿Con qué frecuencia siento que si pienso acerca de algo malo que pasó puedo aprender alguna lección al respecto?	1	2	3	4	5 6
2. ¿Con qué frecuencia quiero hacer planes para el futuro?	1	2	3	4	5 6
3. ¿Con qué frecuencia pienso acerca de mis metas futuras?	1	2	3	4	5 6
4. ¿Con qué frecuencia estoy enfrentando un reto y quiero darme confianza a mí mismo?	1	2	3	4	5 6
5. ¿Con qué frecuencia quiero aprender de los errores que cometí en el pasado?	1	2	3	4	5 6
6. ¿Con qué frecuencia quiero tomar una decisión de vida y no estoy seguro de qué camino tomar?	1	2	3	4	5 6
7. ¿Con qué frecuencia busco solución a un problema?	1	2	3	4	5 6

8. ¿Con qué frecuencia quiero recordar cómo han reaccionado otros hacia mí en el pasado para decidir cómo actuar ahora?	1	2	3	4	5	6
9. ¿Con qué frecuencia trato de recordar el consejo que alguien me dio porque no sé qué hacer?	1	2	3	4	5	6
10. ¿Con qué frecuencia quiero entender mejor mis problemas actuales?	1	2	3	4	5	6
11. Cuando algo inesperado me sucede, ¿con qué frecuencia quiero ajustarlo a mi visión de vida?	1	2	3	4	5	6
12. ¿Con qué frecuencia he lastimado a alguien, me siento mal por ello y quiero recordarme a mí mismo que aún soy una buena persona?	1	2	3	4	5	6
13. ¿Con qué frecuencia estoy preocupado de si aún soy la misma persona que era antes?	1	2	3	4	5	6
14. ¿Con qué frecuencia quiero entender cómo he cambiado de ser la persona que era antes?	1	2	3	4	5	6
15. ¿Con qué frecuencia quiero ver si mi vida tiene un sentido general?	1	2	3	4	5	6
16. ¿Con qué frecuencia me preocupa si mis creencias o valores han cambiado a través del tiempo?	1	2	3	4	5	6
17. ¿Con qué frecuencia quiero entender quién soy ahora?	1	2	3	4	5	6
18. ¿Con qué frecuencia quiero reinterpretar eventos pasados a la luz de las cosas que han ocurrido desde entonces?	1	2	3	4	5	6
19. ¿Con qué frecuencia me siento triste y quiero hacerme sentir mejor?	1	2	3	4	5	6
20. ¿Con qué frecuencia algo me pasa y quiero ver hacia atrás para buscar la causa?	1	2	3	4	5	6
21. ¿Con qué frecuencia quiero hacerme sentir mejor hablando con otras personas quienes tuvieron experiencias similares?	1	2	3	4	5	6
22. ¿Con qué frecuencia quiero hacer sentir mejor a alguien diciéndole sobre mis experiencias vividas?	1	2	3	4	5	6
23. ¿Con qué frecuencia quiero presentarme o decirles a otros más sobre mí?	1	2	3	4	5	6
24. ¿Con qué frecuencia quiero desarrollar una relación más cercana con alguien?	1	2	3	4	5	6
25. ¿Con qué frecuencia quiero fortalecer una amistad compartiendo recuerdos con amigos?	1	2	3	4	5	6
26. ¿Con qué frecuencia espero aprender más acerca de la vida de una	1	2	3	4	5	6

persona?						
27. ¿Con qué frecuencia quiero saber un poco más acerca de la forma de ser de alguien?	1	2	3	4	5	6
28. ¿Con qué frecuencia quiero ayudar a alguien contándole mis experiencias pasadas?	1	2	3	4	5	6

ANEXO 3 Diferencial semántico de satisfacción con la carrera

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____

ANEXO 4 Permiso de Susan Bluck para el uso del cuestionario Thinking About Life Experiences (TALE)

Yes, this would be fine as long as you cite our original.

Please send me the Spanish version when you have it. I would love to see it. Are you going to go through the process of translation-backtranslation?

Best wishes,
Susan

From: Isabelle Vera [mailto:isabellevera@yahoo.com.mx]

Sent: Tuesday, February 07, 2012 12:32 PM

To: Bluck

Subject: Request

Hello,

I wrote to you before to ask your permission to use your TALE in my research. Now I write to you again, because I need your permission to adapt it to my lenguaje (Spanish). I need to use it like this, because of my sample, most of them don't read English. Can you please send me your written permission to add it to my adaptation paper?

Thank you very much for your attention and help.

Sincerely, Lic. Isabelle Vera

ANEXO 5 Permiso de Javier Cano García para el uso del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)

Estimada

Isabelle:

Estamos encantados de que nuestra adaptación del CSI le resulte útil en su trabajo. Que le vaya bien.

Francisco Javier Cano García

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Facultad de Psicología | Universidad de Sevilla

c/ Camilo José Cela, s/n 41018 | Sevilla (España)

Tfnos.: +34 954556832 +34 954557813 | Fax: +34 954557807

Web: <http://personal.us.es/fjcano> | E-mail: fjcano@us.es

El 17/05/2011 0:57, Isabelle Vera escribió:

Buen

día,

Mi nombre es Isabelle Vera, soy estudiante de Maestría en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, y estoy realizando una investigación acerca de las estrategias de afrontamiento. Por tal motivo le escribo para solicitar su autorización para utilizar el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) en la versión que ustedes realizaron en español, ya que es idóneo para mi estudio.

De antemano agradezco su atención y espero su respuesta.

Atentamente.- Lic. Isabelle Vera Rivas.