

La relación entre las habilidades emocionales y el estrés académico

The relationship between emotional skills and academic stress

A relação entre as habilidades emocionais e o estresse acadêmico

Mileidy Amaya Bonilla*

Fecha de recepción: 19/08/2017

Fecha de Evaluación: 21/11/2017

Fecha de Aceptación: 28/12/2017

Disponible en línea:

DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.2996>

Cómo citar este artículo:

Amaya Bonilla, M. (2018). La relación entre las habilidades emocionales y el estrés académico. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 90-115. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.2996>

* Profesional encargada de la oferta cerrada del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Correo electrónico: miamaya@cafam.com.co.

Resumen

Se exploran las posibles relaciones entre las habilidades emocionales y el estrés académico y sus procesos de afrontamiento en un grupo de estudiantes del SENA. Se usó el inventario SISCO para conocer el estrés académico y sus principales formas de afrontamiento y se realizó un grupo focal para establecer el grado de habilidades emocionales de los estudiantes que obtuvieron mayor puntuación en el inventario SISCO. El principal hallazgo es que las habilidades emocionales posibilitan que, ante una situación estresante, el estudiante evalúe sus emociones, lo que facilita el control y la superación de la situación estresante. Se concluye que un mejor manejo de las emociones contribuye positivamente a valorar los estímulos que pueden ser estresantes y a efectuar los procesos de afrontamiento.

Palabras claves: estrés, inteligencia, proceso, relación, estudio, aprendiz

Abstract

The possible relationships between emotional skills and academic stress and the coping processes of a group of students from the National Learning Services (SENA) are explored. The SISCO inventory was used to know the academic stress levels and the main ways in which students cope with it. A focus group was also established in order to understand the degree of emotional abilities of the students who obtained the highest scores in the SISCO inventory. The main finding is that emotional skills make it possible for students, when faced with a stressful situation, to evaluate their emotions, which facilitates the control and overcoming of the stressful situation. In conclusion, better management of emotions contributes positively to assessing the stimuli that can be stressful, and to implementing the coping processes.

Keywords: Stress, intelligence, process, relationship, study, apprentice

Resumo

Exploram-se as possíveis relações entre as habilidades emocionais e o estresse acadêmico e seus processos de enfrentamento em um grupo de estudantes do SENA. Foi utilizado o inventário SISCO para conhecer o estresse acadêmico e seus principais formas de enfrentamento e se realizou um grupo focal para estabelecer o grau de habilidades emocionais dos estudantes que obtiveram uma maior pontuação no inventário SISCO. A principal descoberta é que as habilidades emocionais possibilitam que, perante uma situação estressante, o estudante avalie suas emoções, o que facilita o controle e a superação da situação estressante. Conclui-se que um melhor manejo das emoções contribui positivamente para avaliar os estímulos que podem ser estressantes e a efetuar os processos de enfrentamento.

Palavras-chave: estresse, inteligência, processo, relação, estudo, aprendiz.

Introducción

Una de las preocupaciones de la comunidad científica e investigativa gira en torno a los trastornos psicosociales, que surgen debido a ritmos acelerados de vida y a altas demandas sociales asociadas a elevados estándares sociales. Además, las diferentes situaciones económicas, políticas, la pobreza y cambios constantes generan altos niveles de tensión.

Se calcula que, en el mundo, “uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema relacionado con el estrés y, en las ciudades, se estima que el 50 % de las personas tiene algún problema de salud mental de este tipo” (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p. 78). Por lo tanto, se debe hacer especial hincapié en el tratamiento de este tipo de patologías, pues, en caso de no recibir atención, pueden desencadenar otro tipo de trastornos psicosociales.

Debido a que el estrés puede ser causado por aspectos psicosociales, está presente en varios escenarios de la vida cotidiana. Por ejemplo, en los ambientes académicos, que no están exentos de esta problemática. Por eso, docentes, padres de familia y psicólogos tienen papeles importantes para mitigar las fuertes repercusiones de este fenómeno en el rendimiento académico, la deserción académica y las continuas incapacidades médicas que pueden impedir un adecuado proceso de aprendizaje.

Cuando existe un nivel elevado de estrés académico, se altera el sistema de

respuesta que tienen los estudiantes en las dimensiones cognitiva, motora y fisiológica. Esta alteración del sistema de respuesta tiene efectos negativos sobre los estudiantes: afecta su rendimiento académico y baja el nivel de sus notas, lo que repercute directamente en el abandono de los estudios (Román, Ortiz y Hernández, 2008).

En los últimos años, ha surgido un gran interés en estudiar y conocer las implicaciones del estrés académico en los estudiantes. Dichos estudios han sido favorecidos con la utilización de instrumentos como el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), por medio del cual se pueden conocer los niveles de *burnout* (agotamiento o cansancio) en la población estudiantil (Caballero, Hederich y Palacio 2010). Dicho proceso de estudio ha permitido ampliar la investigación sobre estrés académico y cansancio en estudiantes universitarios y sus posibles relaciones con otras variables del entorno (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

Por otro lado, las consecuencias a corto y largo plazo del estrés académico afectan variables como, por ejemplo, la salud física, los estados emocionales y las relaciones interpersonales. Algunos estudios también han demostrado que se pueden distinguir tres tipos de efectos: en el plano conductual; en el plano cognitivo; y en el plano fisiológico.

En el caso del plano conductual, se ha estudiado como el estilo de vida se ve modificado conforme se acerca la fecha

de los exámenes: se toman hábitos no saludables, como exceso de consumo de tabaco, cafeína, sustancias psicoactivas, bebidas energéticas, tranquilizantes, entre otras; lo cual desencadena problemas de salud e incrementa, por ende, las visitas al médico y las incapacidades (Hernández, Pozo y Polo, 1994).

En el plano cognitivo, existen patrones emocionales y valoraciones de vida que se ven transformados en el momento en que los estudiantes conocen los resultados de la evaluación: por ejemplo, estados de frustración y desaliento motivacional (Smith y Ellsworth, 1987; citados en Martín, 2007).

Finalmente, en el plano psicofisiológico, estudios sobre problemas de salud (como los de Kiecolt-Glaser y colaboradores) indican que la supresión de células T y de la actividad de las células *natural killers* (NK) se presenta en situaciones altamente estresantes. Dichos cambios indican depresión del sistema inmunitario y, por ende, mayor vulnerabilidad del organismo frente a diversas enfermedades (Martín, 2007).

Junto con estas investigaciones sobre el estrés y sus repercusiones, aparece, en la psicología positivista, un nuevo enfoque que examina las condiciones que favorecen el bienestar y las experiencias positivas; procesos que están directamente relacionados con la felicidad de los estudiantes y que influyen de manera positiva en las habilidades emocionales. Por lo tanto, los estudiantes con mayor

felicidad y control de emociones negativas tienden, en menor proporción, a abandonar sus estudios.

Las investigaciones realizadas por Mayer, Salovey y Caruso (2000) indagan sobre las habilidades emocionales descritas en la teoría de la inteligencia emocional y sobre cómo estas habilidades logran el procesamiento y la asimilación adecuada de la información emocional, lo que favorece la aparición de niveles de bienestar.

Por otro lado, en aspectos educativos, la inteligencia emocional tiene un papel importante en los procesos de estrés y cansancio; pues las personas emocionalmente inteligentes saben cómo orientar las emociones que su entorno les suscita y entender sus posibles causas y consecuencias, por lo cual se les facilita atender a estas con estrategias más eficaces (Martín, 2007).

Al respecto, Bisquerra y Pérez (2007) presentan un listado de habilidades emocionales. Este incluye, por ejemplo, la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de control que regulen la duración de estos estados emocionales. Desarrollar esta habilidad para controlar las emociones negativas permite ser capaz de enfrentar no solo situaciones estresantes, sino otro tipo de situaciones de riesgo psicosocial.

Identificar los diferentes tipos de ánimo, y saber controlarlos y manejarlos, hace

parte de la habilidad de regulación emocional que debe estar presente para prevenir niveles perjudiciales de estrés.

Un elemento importante de investigación con respecto a los factores de riesgo psicosocial como el estrés es el papel que tiene la habilidad de regulación emocional, ya que la formación en esta habilidad requiere que la persona tome conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento (teniendo buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autosuscitar emociones positivas, etc.); pues los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos, en la emoción, y ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia) (Bisquerra, 2003).

Según los hallazgos expuestos por Martín (2007), la inteligencia emocional favorece un mejor afrontamiento a las situaciones académicas estresantes". Por eso, puede favorecer la aparición de actitudes positivas hacia las tareas y trabajos académicos.

En ese sentido, identificar cuáles son las emociones negativas y, además, poner en práctica las correctas estrategias de control hace parte de las habilidades que pueden llegar a desarrollar quienes son inteligentes emocionalmente. Estas habilidades, por lo tanto, pueden hacer posible establecer mejores prácticas académicas que favorezcan el éxito de la formación educativa.

Métodos

Nivel de la investigación

Para llevar a cabo este proceso investigativo se estructuraron dos fases de estudio, a fin de cumplir con los requisitos de un proyecto factible.

En la primera fase, se determinan qué aspectos producen mayor estrés académico entre los estudiantes aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En la segunda fase, se estudian las habilidades emocionales de estos mismos estudiantes aprendices.

Diseño de la investigación

El estudio propuesto se adecuó a un diseño de integración múltiple (DIM), que implica la mezcla más completa entre metodología cuantitativa y cualitativa.

Para recolectar la información necesaria, en la primera fase, se aplicó el inventario SISCO de estrés académico. En la segunda, se realizó un grupo focal. En la tercera, se hizo el análisis de la información que se obtuvo en las fases anteriores. Finalmente, se establecieron las conclusiones.

La población correspondió a un grupo de treinta aprendices del SENA (Bogotá) del programa de formación en Técnico en Asesoría Comercial, de último trimestre sabatino. El trabajo se desarrolló con una muestra tomada según conveniencia.

Descripción de las fases de la investigación

Fase 1: En esta fase, se recolectó información sobre el estrés en los treinta aprendices del SENA y la forma en que afrontan este fenómeno. Para esto se usó el inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007).

Este instrumento se compone de 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro, en términos dicotómicos, que permite determinar si el encuestado es apto o no para contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (de 1 al 5, donde 1 es poco y 5 es mucho), permite identificar el nivel de intensidad de estrés académico (Barraza, 2007).
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (“nunca”, “rara vez”, “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”), permiten identificar la frecuencia con que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores (Barraza, 2007).
- Quince ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (“nunca”, “rara vez”, “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor (Barraza, 2007).

- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (“nunca”, “rara vez”, “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento (Barraza, 2007).

El inventario SISCO de estrés académico presenta una confiabilidad por mitades de 0,87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0,90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos (DeVellis; citado en García, 2006) o elevados (Murphy y Davishofer; citados en Hogan, 2004).

Fase 2: Esta fase consistió en la realización de un grupo focal con los estudiantes que tuvieron mayor puntaje de estrés académico en el inventario SISCO (doce en total), a fin de conocer qué tipo de acercamiento tenían los aprendices a las habilidades emocionales.

De los doce estudiantes citados para desarrollar el grupo focal, asistieron ocho en total (tabla 1).

Tabla 1. Rango de edades de los estudiantes del grupo focal

Edad	Estudiantes
19 - 20	3
21 - 23	5
Total	8

Fuente: elaboración propia.

En esta actividad, se les hicieron a los estudiantes un total de ocho preguntas. El desarrollo de las preguntas tuvo la siguiente estructura:

Preguntas de inicio:

- 1) Dentro de su día a día, ¿prestan atención a sus sentimientos y se preocupan por cómo se sienten?
- 2) Cuando le dan mucha atención a cómo se sienten, ¿dejan que sus sentimientos afecten los pensamientos que tienen?

Preguntas del intermedio:

- 3) ¿Sienten que tienen claro cuáles son sus sentimientos y pueden definir cuáles son?
- 4) ¿Sienten con normalidad que expresan adecuadamente sus emociones?
- 5) ¿Sienten con normalidad que conocen los sentimientos que tienen sobre las personas que los rodean?
- 6) ¿Consideran que solo a veces pueden decir cuáles son las emociones que experimentan otras personas?

Preguntas de cierre:

- 7) Aunque se sientan mal, ¿piensan en cosas agradables y optimistas?
- 8) Cuando dan demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, y se vuelven difíciles o conflictivas, ¿procuran calmarse?

y cualitativa) y el planteamiento de las posibles relaciones entre los resultados de los instrumentos.

Resultados y discusión

Resultados del inventario sisco de estrés académico

El 34 % de los estudiantes señalaron que, algunas veces, la competencia académica con sus compañeros les genera preocupación y nerviosismo. Sin embargo, a un 23 % rara vez dicha situación le genera inquietud o nerviosismo y un 21 % asegura que nunca le genera estas emociones. Por lo tanto, se puede inferir que a un 44 % de los estudiantes no les afecta la competencia con sus compañeros, mientras que un 56 % de los estudiantes manifiesta algún tipo de preocupación por la competencia. Es decir, casi la mitad de los estudiantes se preocupan y sienten nerviosismo por la competencia académica con sus compañeros.

Respecto a cómo el ser humano reacciona a su entorno, Barraza (2006) afirma que, “cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos de que dispone la persona para enfrentarlos, sobreviene el estrés, que obliga a la persona a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento” (p. 6). De esto se sigue que el 46 % de los estudiantes no tienen dicho equilibrio.

Por otro lado, sobre si sienten preocupaciones por que su docente los sobrecargue de tareas y trabajos escolares, el

Fase 3: En esta fase, se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos mediante los instrumentos, la interpretación de la información (cuantitativa

75 % de los estudiantes señala que siente algún grado de nerviosismo (algunas veces, el 34 %, casi siempre, el 31 %, y siempre, un 10 %); mientras que, por otro lado, el 22 % dice que rara vez esto lo afecta y el 3 %, menciona que nunca lo afecta. Por lo tanto, se puede concluir que un gran porcentaje de estudiantes se sienten negativamente afectados por la sobrecarga académica.

Al respecto, Barraza (2006) plantea que, “cuando el alumno de educación media superior o superior [...] inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde es inscrito, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias (*input*) que dichas instituciones le plantean” (p. 6). Por lo tanto, se puede establecer que un porcentaje considerable de los estudiantes probablemente puede estar recibiendo esa serie de demandas o exigencias (como, por ejemplo, entrega de trabajos finales, exámenes finales, presentaciones o exposiciones) que representan estímulos estresantes.

En otro análisis, encontramos que más el 50 % de los estudiantes se sienten nerviosos y preocupados con respecto a la forma como algunos docentes expresan su personalidad y carácter (algunas veces, el 40 %, casi siempre, el 11 %, y siempre, el 4 %). En cambio, el 26 % rara vez se ha sentido nervioso por esa razón y el 19 %, nunca. Esto nos permite ver que pueden existir algunos comportamientos de los docentes que generan preocupación en los estudiantes.

Con relación a esto, Barraza (2006) dice que “existen otro tipo de estresores, que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona; esto es, los acontecimientos, o prácticas, no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye en estresores” (p. 10). Se puede concluir que para el 55 % de los estudiantes uno o varios de los docentes resulta ser un estímulo valorado como estresor.

Con respecto a tener evaluaciones, exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc., por presentar, el 29 % respondió que casi siempre sentía preocupación o nerviosismo, el 18 %, siempre, y el 37 %, algunas veces. Es decir, el 84 % de los estudiantes, con diferentes grados de frecuencia, experimenta preocupación o nerviosismo por este motivo. Sin embargo, un 3 % dice que nunca experimenta estas situaciones y un 13 %, que rara vez lo hace.

Al respecto, Barraza (2006) sostiene que, “en el caso del estrés académico, Barraza (2003) propone un conjunto de estresores que podrían ser un primer paso para identificar a aquellos que propiamente pertenecen al estrés académico; son los siguientes: sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, entre otros” (p. 11). Esto permite decir que, efectivamente, para un porcentaje superior al 50 % de los estudiantes estos estímulos constituyen estresores que podrían indicar que hay estrés académico.

Frente a la no comprensión de los temas que se abordan en clase, el 8 % de los estudiantes siempre siente nerviosismo y preocupación por no comprender los temas expuestos por el docente, el 22 %, casi siempre, y el 30 %, algunas veces. Por lo tanto, más de la mitad de los estudiantes sienten nerviosismo y preocupación por esta razón. Esto nos permite concluir que más de un 50 % de los estudiantes no parecen no comprender los temas expuestos. Por otro lado, el 32 % dice que rara vez esto les pasa y el 8 % indica que nunca les sucede. Entonces, se puede decir que, para un 40 %, no parece existir inconvenientes en la comprensión de los temas.

Sobre esto, Barraza (2006) dice que “el estrés implica un desequilibrio sistémico de la relación entre la persona y su entorno, ya que, bajo la valoración de la propia persona, las exigencias o demandas del entorno desbordan sus propios recursos” (p. 12). Esto quiere decir que la no comprensión de algunas temáticas por parte de los estudiantes desborda sus recursos, lo que desencadena el estrés académico.

Sobre el nerviosismo y la preocupación que genera tener que participar en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.), el 15 % de los estudiantes respondió que siempre les sucede, el 32 %, casi siempre, y el 27 %, algunas veces. Por lo tanto, a más del 70 % de los estudiantes les causa nervios o preocupación participar en clase, mientras que, al 16 %, nunca les pasa y, al 10 %, rara vez. De

esto se puede inferir que existe un considerable número de estudiantes a los cuales les preocupa participar en clase, lo cual podría tener relación con la falta de comprensión de los temas.

Frente a esta situación, Barraza (2006) dice que “el ser humano actúa, ante las variaciones de las condiciones ambientales, mediante compensaciones internas o externas al sistema, las cuales sustituyen, bloquean, complementan o modifican esos cambios con el objeto de mantener el equilibrio sistémico” (p. 4). Esto permite inferir que, para un 63 % de los estudiantes, la participación en clase resulta ser un estímulo estresante.

Como resultado de esta primera sesión, sobre la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresantes, se establecieron los siguientes porcentajes:

De 9 valoraciones, un 12 % considera que siempre está en estas situaciones estresantes; un 24 % afirma que casi siempre lo está; y un 31 % dice que solo algunas veces.

De esto ese puede concluir que, con alta regularidad, un 67 % de los estudiantes valora como estímulos estresantes las nueve situaciones planteadas. Sin embargo, un 10 % afirma que estos eventos nunca le provocan estímulos estresantes. Y un 23 % dice que rara vez lo hacen. Por lo tanto, para un porcentaje importante de estudiantes, este tipo de situaciones resultan estresantes (figura 1).

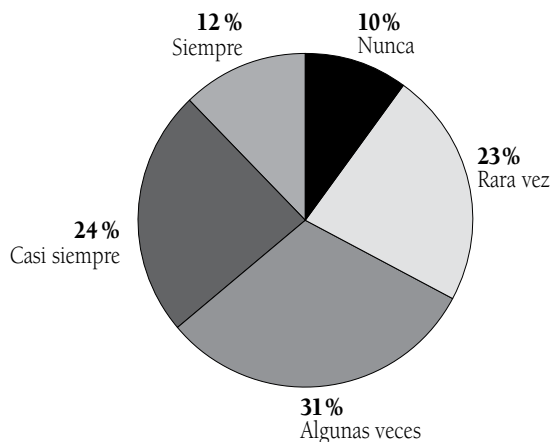


Figura 1. Frecuencias en las que las demandas del entorno son consideradas estresantes.

Fuente: elaboración propia.

Reacciones físicas a los estímulos valorados como estresores

A continuación, se identifican los niveles de reacciones físicas a los estímulos valorados como estresores, según la primera parte del inventario SISCO de estrés académico.

Respecto a la reacción física de sufrir de fatiga crónica (cansancio permanente) en las jornadas académicas, los estudiantes contestaron que nunca, en un 31 %, y que rara vez, en un 30 %. Esto permite inferir que, para más de la mitad de los estudiantes, no existe algún tipo de fátiga crónica. Sin embargo, un grupo de estudiantes (algunas veces, 25 %, casi siempre, 11 %, y siempre, 3 %) sí consideran sufrir de fatiga crónica durante las jornadas académicas. Es decir, un 38 % de estudiantes sufren de agotamiento, lo cual puede llegar a repercutir en ausentismo médico y llegar hasta a la deserción del programa.

Con respecto a estos resultados, Barraza (2006) indica que “este desequilibrio sistémico se manifiesta en la persona mediante una serie de indicadores (síntomas) físicos: insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, etc.” (p. 9). Esto se relaciona con el 38 % de estudiantes que afirman sentir fatiga crónica durante las jornadas académicas, una respuesta física que puede deberse a un desequilibrio sistémico.

Sobre aspectos físicos relacionados con dolores de cabeza constantes durante la época de exámenes, trabajos finales, etc., el 25 % de los estudiantes respondieron que casi siempre, el 8 %, siempre, y el 22 %, algunas veces. Esto significa que más del 50 % de los estudiantes sufre de dolores de cabeza de manera constante durante la época de exámenes, mientras que el 20 % nunca los padece y el 25 %, solo rara vez. Esto se puede reflejar en un

aumento considerable de las ausencias médicas durante la época de exámenes.

Con respecto a este aspecto, Barraza (2006) indica que “sobreviene el desequilibrio sistémico por su relación con el entorno (situación estresante); este desequilibrio sistémico se manifiesta en la persona mediante una serie de indicadores (síntomas)” (p. 9). En este sentido, el sufrimiento de dolor de cabeza constante puede deberse a que la época de exámenes, trabajos finales, etc., resulta estresante.

Reacciones psicológicas a los estímulos valorados como estresores

Sobre si presentan incapacidad de relajarse y estar tranquilos, los estudiantes dijeron que rara vez les sucedía esto, en un 36 %, y que nunca, en un 22 %. Esto quiere decir que más del 50 % de los estudiantes experimentan poco este tipo de reacciones. Sin embargo, para el 23 %, esto pasa con alguna regularidad y, para el 18 %, siempre. Es decir, alrededor de un 30 a 40 % de los estudiantes sufre reacciones psicológicas poco sanas que perjudican su diario vivir.

Por su parte, Barraza (2006) precisa que “los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, etc.” (p. 13). Esto reafirma que el 41 % de los estudiantes aparentemente hacen

una valoración cognitiva o emocional desfavorable de los estímulos estresantes, los cuales pueden estar repercutiendo en su tranquilidad durante el periodo académico.

Como parte del inventario sisco de estrés académico, se les preguntó a los estudiantes sobre si, durante la época de exámenes y trabajos finales, presentaban problemas para concentrarse. Las respuestas fueron que algunas veces, el 34 %, que casi siempre, el 19 %, y que siempre, el 3 %. Esto permite ver que a más de la mitad de los estudiantes les cuesta concentrarse, aparentemente a causa de los estímulos valorados como estresores.

Es decir, a este 56 % se les puede estar dificultando el manejo de dichos estímulos asociados a los aspectos académicos. La falta de concentración durante los exámenes y trabajo finales es uno de los indicadores psicológicos de que los estudiantes están haciendo valoraciones cognitivas y emocionales de sus estímulos estresantes.

Estrategias para afrontar las situaciones que causan preocupación o nervios

En cuanto al proceso de afrontamiento del estrés, por medio de la elaboración de un plan y ejecución de tareas académicas, el 36 % afirmó que casi siempre lo elabora y el 23 % dijo que algunas veces. En cambio, el 10 % dice que siempre lo hace, un escaso 11 % dice nunca hacerlo y, finalmente, el 20 % dice que rara vez

lo hace. De esto se puede concluir que el 69 % de los estudiantes tienen, como parte de sus hábitos, y con diferente frecuencia, usar planes de ejecución de tareas para evitar situaciones que pueden ser valoradas como estresantes.

Sobre este aspecto, Williams y Cooper (2004) afirman lo siguiente:

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

Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, según la valoración del propio alumno, son consideradas estresores (*input*).

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

Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico. (p. 4)

Dado esto, se puede afirmar que el 69 % de los estudiantes, al llegar al tercer momento de estrés académico, toman medidas de afrontamiento (como elaborar un plan de tareas para así restaurar el equilibrio sistémico).

Otra forma de afrontamiento del estrés consiste en buscar amigos o familiares

para hablar de la situación por la que se está pasando. Los alumnos respondieron que casi siempre hacen esto, en un 28 %, que lo hacen algunas veces, en un 28 %, y que siempre lo hacen, en un 4 %. Es decir, más del 50 % de los alumnos comparte con alguien cercano cómo se siente, lo cual favorece mejores procesos de afrontamiento. Sin embargo, el 22 % dice que nunca lo hace y el 18 % dice que rara vez lo hace. Este porcentaje de estudiantes puede estar utilizando otros mecanismos de afrontamiento (que pueden ser positivos o nocivos). Sin embargo, este indicador solo puede evidenciar la falta de socialización de los momentos que ellos valoran como estresantes académicamente.

Con relación a estos resultados, Barraza (2007) afirma que, “en el caso de los alumnos de educación media superior, se reporta que utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas, como sería el caso de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos y distracción física” (p. 10). En ese sentido, para la mayoría de los alumnos es viable socializar con sus amigos o familiares y hablar de la situación que les provoca estrés académico.

Por otra parte, sobre escuchar música como una forma de afrontar el estrés académico, el 59 % de los estudiantes señaló que siempre lo hacen, el 24 % dijo que casi siempre y el 9 %, que algunas veces. Esto quiere decir que el 92 % de los alumnos hace un uso alto y medio de esta forma de afrontamiento.

Al respecto, Barraza (2007) refiere que “la forma preferida de afrontar los problemas cotidianos y escolares de los alumnos de educación media superior son buscar diversiones relajantes o actividades de ocio” (p. 10). Se puede concluir, entonces, que la forma preferida de los alumnos para enfrentar el estrés académico son las actividades relajantes y de ocio, que les permiten distraerse de la situación que les genera tal tensión.

Otra de las formas para afrontar el estrés académico que fue indagada entre los alumnos es la de distraerse haciendo cosas diferentes a las que se han venido desarrollando. Sobre este tema, los estudiantes manifestaron, en un 23 %, que casi siempre lo hacían, algunas veces, en un 23 %, y siempre, en un 14 %. Es decir que, para más de un 50 % de los alumnos, es mejor buscar una forma de distracción que les permita evadir de alguna manera la situación que están viviendo. Por otro lado, declaran, en un 23 %, que esto rara vez les ocurre y, solo en un 17 %, dicen que nunca les sucede.

Con respecto a este tema, Barraza (2007) dice que “los estilos de afrontamiento menos utilizados son el escape cognitivo y el consumo de alcohol y drogas” (p. 12). Se puede decir, entonces, que los estudiantes manifestaron que recurren a escaparse en un porcentaje por encima del 50 %, a diferencia de lo planteado por Barraza, que dice que no es tan común este tipo de procesos de afrontamiento, aunque dicho resultado puede deberse

a la peculiaridad, idiosincrasia y cultura propia de una ciudad como Bogotá.

Sobre cuántos de estos estudiantes buscan ayuda con un profesional de la salud, médico, psicólogo, etc., se encontró que el 74 % de los estudiantes asegura nunca hacerlo. Este es un número significativo, teniendo en cuenta que entidades como el SENA cuentan con psicólogo dentro del área de bienestar para atender a los estudiantes. Por otro lado, el 15 % dijo que rara vez lo hacía, el 8 % dijo que algunas veces y el 3 %, que casi siempre. Se puede constatar que, dentro de este grupo de estudiantes, existe una baja tendencia a consultar profesionales de la salud por este tipo de situaciones valoradas como estresantes.

Al respecto, Barraza (2003) sostiene que “entre las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los alumnos se encuentra el esfuerzo por razonar y mantener la calma y el aumento de actividad” (p. 3). Esto se puede deber a que los estudiantes tratan el estrés académico como una situación de poca importancia y, por eso, no buscan ayuda profesional.

Resultados del grupo focal

Percepción, valoración y expresión de la emoción

Por una parte, dos estudiantes plantean las siguientes reflexiones: “yo creo que uno sabe cuáles son sus sentimientos; por eso, uno sabe a quién ama, a su pareja, a sus hijos, a sus papás” (participante

5); y “yo creo que ciento por ciento uno no sabe qué siente, porque uno vive los momentos y ya; uno hace las cosas por el momento” (participante 7).

En concordancia, Salovey (2001) afirma que “las personas emocionalmente inteligentes saben reconocer aquellos términos empleados para describir emociones que pertenecen a una familia definida y aquellos grupos de términos que designan un conjunto confuso de emociones” (p. 171). Por lo tanto, se puede decir que, probablemente, estos participantes que identifican con mayor claridad sus emociones pueden tender a ser más inteligentes emocionalmente. Sin embargo, la definición que dieron los estudiantes del grupo de emociones que experimentan fue muy somera.

Por otra parte, otro estudiante hace el siguiente comentario: “no quiero sonar machista, pero yo creo que eso les pasa más a las mujeres que a nosotros los hombres; somos como más relajados, no les damos tantas vueltas a las cosas, somos como más concretos” (participante 8). Esta afirmación, en contraposición a Salovey (2001), permite evidenciar una falta de claridad y comprensión sobre las emociones.

Como Salovey (2001) señala: “las emociones constituyen un rico conjunto de símbolos interrelacionales de manera compleja. La competencia fundamental en este nivel haría referencia a la habilidad para etiquetar las emociones con palabras, reconociendo las relaciones entre los diferentes elementos

del léxico afectivo” (p. 171). De modo que la afirmación permite reconocer una aparente deficiencia en la habilidad del estudiante para describir sus emociones con palabras propias de un léxico afectivo. Indica, por el contrario, una evasión desde una perspectiva de género.

Otro aporte más al respecto es el siguiente:

Yo creo que en algunas personas puede ser más frecuente que en otras, porque hay personas más propensas a pensar en las emociones; porque hay otras personas que son muy duras; por ejemplo, mi hermana mayor, ella es muy dura, o sea, mi mamá le puede estar diciendo algo o pegando, pero ella dura brava mucho tiempo, y la que baja la cabeza siempre es mi mamá. En ese caso, yo digo que hay personas que en ninguna ocasión piensan en las emociones de los demás, porque son muy duras. Yo soy dura, pero no tanto como ella. (Participante 6)

Este comentario permite indagar sobre su léxico emocional escaso, pero haciendo referencia a un comportamiento emocional de un familiar. Sobre esto, Lane y Schwartz (1987) dicen que “la conciencia emocional es aquella habilidad de cada persona para reconocer y relatar emociones, de ella misma como en las demás” (p. 138). En concordancia con este aporte, estos autores coinciden en que la habilidad emocional es aquella destreza para reconocer, no solo en ella

misma, sino en los demás, situaciones de carácter emocional que puedan estar ocurriendo.

Un aporte igualmente significativo para esta investigación fue el siguiente:

Yo creo que, sinceramente, para uno no es fácil saber realmente qué siente uno; porque, si uno dice “yo siento que amo y ya”, pero uno, con todo y eso, les hace daño a las personas que dice que ama, entonces yo la verdad creo que eso es mentira. Uno no sabe bien lo que siente”. (Participante 8)

Al respecto, sobre la complejidad de las emociones, Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008) sostienen lo siguiente:

[...] la comprensión del significado emocional, no solo en emociones sencillas, sino también en otras más complejas [...] está compuesta por las siguientes subhabilidades: a) comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones; b) comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones; c) interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios; d) comprensión de las transiciones entre las emociones. (p. 12)

Por tanto, se puede concluir que las personas pueden experimentar diferentes estados emocionales con la misma persona, pero en diferentes momentos de la vida, tal como lo manifiesta uno de los participantes. Asimismo, los au-

tores nos señalan que ciertas subhabilidades permiten interpretar mejor las emociones contradictorias que pueden surgir en un momento de la vida. Por ejemplo, estas subhabilidades permiten comprender cómo se relacionan estas diferentes emociones, cuáles son sus causas y consecuencias y cómo se da la transición entre estas emociones contradictorias.

Atención emocional, o la facilitación emocional del pensamiento

Para algunos de los participantes, el proceso de conciencia emocional ocurre de manera consciente o inconsciente. Así lo expresa uno de ellos: “Yo creo que siempre hay que pensar en las emociones propias, porque uno puede estar sintiendo emociones no positivas y, por lo tanto, saber qué siente uno le puede servir” (participante 3). Por su parte, otro participante dice lo siguiente: “Sí, para mí es inconsciente, o sea, uno no se da cuenta directamente de que eso pasa. Pero, en mis momentos de soledad, en el día, por ejemplo, cuando voy en el bus, me pongo a pensar en mis sentimientos” (participante 5).

Con relación a estos comentarios, Mestre, Palmero y Guil (2004) señalan que la atención emocional o la facilitación emocional del pensamiento requiere las siguientes subhabilidades:

1. Redirección y priorización de los pensamientos basados en los sentimientos que se experimentan.

2. Uso de las emociones para facilitar la toma de decisiones.

3. Capitalizar los sentimientos con el fin de tener ventaja de las diferentes perspectivas que se ofrecen.

4. Uso de los diferentes estados emocionales para facilitar la solución de los problemas. (p. 248)

Por consiguiente, es indispensable que los estudiantes conozcan qué pensamientos tienen, pues eso les facilitará tomar decisiones. Este ejercicio no debe llevarse a cabo solo cuando existen momentos de soledad (como lo afirma uno de los participantes). Al contrario, debe ser un proceso reflexivo constante que permita el desarrollo de la habilidad de atención emocional. En resumen, se puede inferir que algunos de los estudiantes hacen reflexiones sobre las emociones y sentimientos que experimentan, de manera consciente o inconsciente, sin que ese ejercicio sea recurrente, intencional o habitual en su vida diaria.

En ese orden de ideas, otro de los estudiantes hace la siguiente reflexión:

Desde que uno se sienta bien, no hay necesidad de ponerse a pensar en eso. En mi opinión, si uno se pone a pensar mucho en eso, se va volviendo como más triste. En cambio, si uno no piensa mucho en sus sentimientos y, más bien, comparte con sus amigos y la pasa bien, se siente mejor. (Participante 4)

Frente a esta opinión, Mayer, Salovey y Caruso (2000) afirman que “utilizar las emociones para dirigir la atención hacia los eventos importantes genera emociones que facilitan la toma de decisiones” (p. 406). En contraste con la postura de estos autores, algunos estudiantes consideran que no deberían pensar mucho en sus emociones. Por el contrario, creen que deben buscar mecanismos de distracción, como el relacionamiento social, para afrontar dicha situación. En cambio, según estos autores, la no utilización de las emociones para dirigir la atención hacia los eventos importantes dificulta la toma de decisiones.

Apoyando los comentarios ya expuestos, otro estudiante sostiene lo siguiente:

Yo creo que, si lo que uno siente es negativo y piensa mucho en eso, claro, eso lo afecta a uno. Por ejemplo, a veces yo tengo problemas con mi familia y ellos me ignoran. Mi mamá me trata mal y yo me siento muy mal. Si yo me quedo pensando solo en eso, grave, porque por eso vienen las drogas y esas cosas; porque uno muchas veces cae en eso es porque se siente mal con uno mismo y no sabe qué hacer. (Participante 1)

Con respecto a este comentario, Salovey, Mayer y Caruso (2000) afirman que hay que “utilizar las diferentes emociones para animarse a analizar las diferentes formas de encontrar una solución” (p. 406). Esto se alinea con el criterio de buscar mecanismos de automotivación

emocional que permitan analizar diferentes formas de hallar soluciones.

Este cambio no solo es emocional, sino cognitivo y conductual. Además, hay otro camino por el cual se puede llegar, como lo mencionan Salovey, Mayer y Caruso (2000): “Se puede modificar el estado de ánimo como una forma de poder considerar los múltiples puntos de vista desde los que se puede analizar un problema” (p. 406). Esto quiere decir que, buscando mecanismos cognitivos de análisis, se pueden encontrar formas de enfrentar estados de ánimo no favorables.

Reparación emocional, o regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

Sobre la reparación emocional, o la regulación reflexiva de las emociones, una de las estudiantes hace la siguiente reflexión:

Sí, yo creo que lo más importante es no dejarse derrotar de los problemas [...]. A mí también me han pasado cosas muy duras con mi pareja. Pero yo siempre le digo a él que, si uno saca la mejor cara y trata de hacer las cosas bien, la vida le va cambiando. (Participante 2)

Esto se relaciona con el siguiente comentario de Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008):

La última rama del modelo de habilidades de inteligencia emocional

de Mayer y Salovey (2007) hace referencia a la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos, a reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil, sin reprimir ni exagerarla, así como la regulación emocional de nuestras emociones y las de otros. (p. 15)

De lo anterior se puede inferir que esta estudiante parece tener un acercamiento a la habilidad de regulación emocional, pues ella está abierta a las emociones, en este caso una negativa, reflexiona sobre ella y toma una posición positiva y una mejor actitud.

En ese mismo orden de ideas, otra estudiante manifiesta lo siguiente:

Yo creo que no es fácil ser positivo. Y más cuando uno está en situaciones muy difíciles. Pero, si uno tiene la fuerza para salir adelante, lo logra [...]. La familia es vital para uno. Yo pasé hace más de un año por una crisis tenaz, perdí peso, no comía, no dormía... Pero mi mamá fue mi fortaleza. Ella me miraba y me decía que yo podía. Y toda mi familia me ayudó. Y, cuando el tiempo pasa, uno se da cuenta de que uno estaba así por una bobada. Entonces, yo creo que la fortaleza y la mirada optimista, como se dice, se la da a uno es la familia. (Participante 2)

Al respecto, Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008) precisan que las subhabilidades necesarias para desarrollar la habilidad de regulación emocional son las siguientes: “a) apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables, b) conducción y expresión de emociones, c) implicación o desvinculación de los estados emocionales, d) dirección de las emociones propias y e) dirección de las emociones en otras personas” (p. 16).

El testimonio de esta estudiante permite inferir que tiene o puede tener algunas de estas subhabilidades, como abrirse a sentimientos placenteros y dirigir sus emociones. Y el acompañamiento materno le pudo haber permitido desarrollarlas.

Otra estudiante hizo esta otra reflexión:

Yo sé que muchos se acuerdan. Pero, cuando iniciamos clases en los primeros días, hubo una estudiante que se dejó provocar de otra. Y ella, de la rabia, cogió una calculadora y se la lanzó a la otra delante de una profe. Y eso fue tenaz porque, si no es porque las paran, ellas se habrían pegado duro. Entonces, uno se da cuenta de que, cuando le sacan la piedra, a uno le da mucha rabia y uno no piensa mucho. (Participante 5)

Sobre este comentario, Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008) señalan:

[...] mucha gente espera que la inteligencia emocional sea una forma de conseguir eliminar las emociones

molestas que uno puede experimentar en un momento dado, o algo que les permita filtrar las emociones en sus relaciones interpersonales, con la esperanza de encontrar una forma de controlarlas. Aunque esto puede ser una posible consecuencia del manejo adecuado de las habilidades que constituyen este bloque, el grado óptimo de regulación de las emociones implica el uso moderado de ellas. De hecho, intentar minimizar o eliminar las emociones, en uno mismo o en los demás, puede ser una forma de asfixiar la inteligencia emocional”. (p. 16)

Al respecto, es evidente que la acumulación de emociones puede llegar a desencadenar escenarios de descontrol, como el que refirió esta estudiante. Por otro lado, la falta de manejo moderado de las emociones, es decir, de expresar esas emociones de manera controlada, puede llegar a ser altamente contraproducente, debido a que hay situaciones que se acumulan y salen a flote en un solo instante.

No se puede, entonces, perder de vista que el manejo adecuado y moderado de las emociones previene sucesos como el descrito por la estudiante.

Conclusiones

Aunque existen estímulos que son valorados como estresantes por los estudiantes, ellos utilizan aspectos comunes del diario vivir para afrontarlos. El inventario

sisco de estrés académico muestra que uno de los principales factores estresantes es la sobrecarga académica de tareas y trabajos escolares. Autores como Barraza (2006) mencionan que este es uno de los más comunes entre los estudiantes.

Otro de los resultados del inventario sisco de estrés académico fue el hallazgo de que tener evaluaciones, exámenes, ensayos y trabajos de investigación es valorado como un estímulo estresante por un alto porcentaje de los estudiantes. Al respecto, Barraza y Rodríguez (2010) desarrollaron una investigación sobre el estrés que produce el examen, las variables moduladoras y la reprobación escolar.

En dicha investigación, se reflejan resultados sobre el perfil descriptivo del estrés que produce el examen en los alumnos de educación media superior de Durango (México), entre otros aspectos relacionados con la percepción que tienen los estudiantes de estos estímulos estresantes. En el presente estudio también se constató la existencia de estrés académico por factores relacionados con exámenes, evaluaciones y trabajo.

Otro de los estímulos que es un factor alto de estrés académico es la participación en clase de los estudiantes. Este resulta ser un factor interesante, habida cuenta de que puede relacionarse con otro estímulo considerado estresante, a saber, la no comprensión de los temas que se abordan en clase. Es decir, puede haber una relación entre el hecho de

la no comprensión temática y el estrés académico de la participación en clase.

La falta de tiempo para desarrollar actividades académicas en casa o en la institución educativa también es un estímulo valorado como estresante por un alto porcentaje de los estudiantes. Esto puede deberse a que el grupo de estudiantes seleccionado estudia solo los sábados. Es decir, se trata de estudiantes que, por sus características sociales y económicas, deciden desarrollar sus estudios los fines de semana, para poder dedicarse a trabajar en los días entre semana. Aunque este puede ser un factor importante por el cual este porcentaje es alto, también es cierto que el nivel acelerado de vida por su condición socioeconómica y las demandas académicas pueden tener un papel importante en la vida de estos estudiantes.

El inventario sisco también permite relacionar dichos estímulos estresantes con las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales de los estudiantes. En el caso puntual de las reacciones físicas, hay una que llama la atención, a saber, los dolores de cabeza constantes que pueden sufrir los estudiantes durante la época de exámenes y trabajos finales. Esta reacción física, aunque puede deberse a factores biológicos o hasta genéticos, es un indicador importante de estrés producido por las actividades académicas.

En cuanto a las reacciones psicológicas, se hicieron dos hallazgos importantes. El primero de ellos está relacionado con

el hecho de que, durante el periodo académico, los estudiantes aseguraron, en un porcentaje representativo, que pasan por momentos de angustia, ansiedad, o depresión. El segundo es que hubo un porcentaje alto de estudiantes que manifestó que pasa por problemas de concentración durante la época de exámenes y de trabajos finales. Estas dos situaciones demandan atención por parte del área de psicología de la institución.

En el análisis de las estrategias de afrontamiento del estrés académico, se encontró que un grupo importante de ellas están relacionadas con procesos positivos como responder asertivamente, elaborar planes de trabajo y de ejecución de tareas y buscar a familiares o amigos para socializar la situación por la que están pasando. Se destaca que estas estrategias no son nocivas, sino que, por el contrario, son formas asertivas de búsqueda del equilibrio sistémico. Barraza (2007) sostiene que una de las formas más habituales de enfrentar el estrés es realizar actividades que lleven a entablar relaciones personales.

Adicionalmente, hay otro grupo de estrategias de afrontamiento que son evasivas, es decir, que son mecanismos de escape a la situación por la que se está pasando. Una de las que más tiene aceptación entre los estudiantes es escuchar música. De hecho, escuchar música en todo momento se ha vuelto cada vez más común, no solo entre los jóvenes, sino entre la gran mayoría de la población.

Al parecer, esto se puede deber a que esta actividad estimula la relajación. En ese sentido, Barraza (2007) afirma que es habitual que los estudiantes enfrenten el estrés con actividades que les permitan relajarse. Esto quiere decir, entonces, que probablemente los estudiantes recobran su equilibrio sistémico cuando están más tranquilos y experimentan emociones que les permiten pensar con más claridad.

Otras estrategias evasivas, usadas por un alto porcentaje de los estudiantes, son evitar pensar en lo que los estresa y distraerse pensando en otras cosas. Las dos buscan, aparentemente, salir, aunque sea solo mentalmente, de la situación que está provocando el desequilibrio sistémico en los estudiantes. Son mecanismos de escape, para hallar un estado de equilibrio mental que les permite, tal vez, pensar con más tranquilidad o, simplemente, evitar pasar por la desagradable experiencia del estrés académico.

Se puede, entonces, plantear que los estímulos estresantes son tan negativas que los estudiantes buscan la forma de evadir la situación. Al respecto, Castro (2014) señala que incluso estresores que son catalogados como leves pueden llegar a afectar el funcionamiento adecuado de la corteza prefrontal, que es el área más evolucionada de nuestro cerebro y en donde se da la organización temporal de la conducta.

Finalmente, la última estrategia de afrontamiento que es muy aceptada entre los estudiantes es tratar de solucionar el problema lo más pronto posible. Esto significa que, para los estudiantes, es importante dar solución al problema académico que los estresa. Significa que los estudiantes no quieren simplemente evadir la situación, sino buscar cómo solucionarla.

Aunque esto no es algo negativo, se puede concluir que los estudiantes prefieren pensar en cómo solucionar lo que causa el estímulo estresante, y no en cómo manejar el estrés académico como tal. Esto puede deberse a que, instintivamente, el ser humano busca dar solución inmediata a lo que lo perturba, pero, en un nivel más reflexivo, también es necesario desarrollar mecanismos de afrontamiento que permitan encontrar la mejor manera de administrar las emociones mismas provocadas por la situación estresante.

Para estudiar el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes más estresados académicamente, se llevó a cabo un grupo focal con los estudiantes que obtuvieron una mayor puntuación en el inventario SISCO de estrés académico.

Como resultado general de esta fase se tiene que los estudiantes conocen las emociones por las que pasan y cómo las expresan. Esto quiere decir que, en la mayoría de los casos, los estudiantes son conscientes de las emociones que experimentan. Y lo mismo ocurre con

las emociones que experimentan las demás personas.

Sin embargo, con respecto a la expresión de las emociones, los estudiantes coinciden en que, cuando se trata de emociones de felicidad, alegría o amor, estas se pueden expresar de manera tranquila, pero que, cuando se trata de emociones de ira, rabia o dolor, fácilmente estas se expresan de manera violenta.

La conclusión de esta primera parte del grupo focal fue que el nivel de habilidad emocional de los estudiantes referido a la percepción, valoración y expresión de las emociones se encuentra dentro del promedio en lo que respecta a conocer qué se siente y qué sienten los demás. Pero es deficiente en cuanto al control de momentos emocionalmente negativos.

En relación con la habilidad de facilitar emocionalmente el pensamiento, los estudiantes manifiestan que, aunque no es habitual considerar a diario sus sentimientos, ocasionalmente lo hacen solos o en compañía de alguien más. Sin embargo, para algunos estudiantes, sobre todo hombres, pensar en sus sentimientos es algo que puede llegar ser desfavorable, pues los puede deprimir. Esto se puede deber a que dichos sentimientos pueden estar acompañados de pensamientos negativos o pesimistas que ellos prefieren evitar.

En síntesis, un manejo inadecuado de los pensamientos relacionados con las emociones puede provocar pesimismo.

En contraste, el objetivo de las habilidades emocionales es, precisamente, que las emociones faciliten hacer juicios con base en la consideración de múltiples puntos de vista. Por lo tanto, resulta fundamental trabajar con los estudiantes, primero, en la adecuada expresión emocional en momentos de sentimientos negativos y, segundo, en el adecuado procesamiento de la información emocional como un elemento que favorece la toma de decisiones con base en juicios que tienen en cuenta múltiples puntos de vista.

El conocimiento emocional, o claridad emocional, es una habilidad que busca tratar las emociones con base en el conocimiento de ellas. En ese sentido, se puede concluir que los estudiantes no tienen un fuerte conocimiento de las emociones y su manejo, pues las emociones que ellos suelen experimentar son básicas y casuales, como, por ejemplo, las emociones que experimentan con sus amistades y allegados. De hecho, cuando se trata de emociones encontradas o más complejas, hay poco conocimiento de ellas.

Esta misma situación ocurre con el conocimiento de las emociones de las demás personas, ya que ellos mismos consideran que solo algunas veces conocen qué emociones experimentan los demás. Esto se puede deber a que los estudiantes no han recibido formación en el manejo de sus emociones, o en habilidades emocionales, que les permita conocer dónde se originan las emociones, por qué se generan, cómo

afectan nuestro comportamiento y cómo podemos ser emocionalmente hábiles.

Además, se evidencia falta de comprensión de sentimientos complejos, que mezclan emociones, y la transición de una emoción a otra, por ejemplo, pasar de la ira a la satisfacción. Esto permite concluir que los estudiantes conocen y etiquetan muchas de las emociones por las que pasan, pero, cuando hay complejidad emocional, tienen dificultad para comprenderlas y analizarlas.

Cabe resaltar que, para la gran mayoría de los estudiantes, es muy relevante el tema de las emociones y de cómo estas afectan su diario vivir. Por esa razón, algunos manifestaron su interés en profundizar de manera personal en el tema.

Sobre las habilidades emocionales, se encuentra que los estudiantes están abiertos a los sentimientos placenteros, pero que, frente a los desagradables, aún muestran resistencia. Sin embargo, se resalta su capacidad para pasar de pensamientos negativos a positivos, para buscar mecanismos para estar más felices. Esto puede deberse a que ellos suelen estar inmersos en situaciones socioeconómicas difíciles que los han hecho mucho más resistentes a las situaciones negativas. En ese sentido, se podría hablar de mejores procesos de resiliencia.

Con respecto a la regulación de sus emociones y a la promoción de su crecimiento emocional e intelectual, se puede concluir, entonces, que los estudiantes son personas que buscan mecanismos

para mitigar las emociones negativas e intensificar las positivas. Sin embargo, aún les cuesta dominar la habilidad reflexiva de distanciarse de una emoción que puede ser nociva. En este aspecto, hay que trabajar profundamente para fortalecer los mecanismos de reflexión en los momentos o situaciones que deterioren las emociones de los estudiantes.

Como última conclusión se puede plantear que hay una posible relación entre el estrés académico y las habilidades emocionales de los estudiantes, pues se puede constatar una correlación entre tener un índice más alto de estrés académico y tener poca habilidad emocional. Por lo tanto, es posible afirmar que el desarrollo de las habilidades emocionales puede contribuir a que los estudiantes mejoren el manejo que le están dando al desequilibrio sistémico causado por estímulos estresores.

Potenciando sus habilidades emocionales, los estudiantes pueden mejorar la forma como afrontan el estrés académico, para, de esta manera, no solo aumentar su estabilidad mental, sino evitar futuras deserciones (hoy en día los porcentajes de deserción en grupos como este oscilan entre el 30 y el 40 %, según un sondeo hecho con docentes líderes de la institución).

El adecuado tratamiento tanto del estrés académico como de las habilidades emocionales hace parte de la calidad de vida del estudiante dentro de la institución, pues, como ya se ha señalado, el estrés

académico más leve afecta el funcionamiento cerebral y el mal manejo de las emociones afecta al estudiante.

Un estudiante emocionalmente hábil es capaz de reconocer sus emociones y las de los demás, de darles un valor, de transformar las negativas en positivas y de administrarlas sanamente, expresando lo que no le gusta y reflexionando sobre las emociones propias y las de los demás. Esto le permite conocerse mucho más y ser una persona con mejores relaciones. Lo faculta, además, para manifestarse cuando no comprende de manera adecuada algún tema en clase, para manejar sus emociones en función de los tiempos que tiene para entregar las tareas académicas y para contribuir a mejorar el ambiente de convivencia entre los docentes y los alumnos.

Por consiguiente, ser hábil emocionalmente repercute de manera positiva en cómo los estudiantes valoran los estímulos como estresantes o no estresantes. Y esto tiene un marcado impacto positivo en los estudiantes que manifiestan elevados índices de estrés: en las reacciones físicas, psicológicas y neuronales que el estrés conlleva.

Indudablemente, quien puede reflexionar sobre sus emociones e interpretar las propias y las de los demás es una persona con la habilidad de comprender adecuadamente el mundo emocional en el que vive, lo cual le facilitará actuar en los momentos en que sienta presión o tensión por factores académicos.

La comprensión emocional puede facilitar la comprensión de los estímulos que se están valorando como estresantes. Esto hace posible un proceso de concientización que puede hacer que el estímulo ya no sea considerado estresante. Así, los estudiantes pueden darles un mejor manejo a las situaciones problemáticas y desarrollar planes o esquemas de solución más sanos.

La habilidad de percepción emocional le permite al estudiante comprender estados físicos y mentales. Y la habilidad de facilitación le permite priorizar sus pensamientos y dirigir su atención a la información más relevante, para así dar una solución más rápida y oportuna a una situación estresante. El uso de estas dos habilidades emocionales puede ayudarle a retirar su atención del estímulo estresante y a pensar con más claridad para encontrar el camino que debe tomar.

Adicionalmente, el conocimiento emocional que las habilidades emocionales le proporcionan al estudiante lo hace capaz de interpretar los significados que diferentes emociones tienen en una determinada situación estresante en relación con lo que está pasando. De esa manera, le ayuda a reconocer los diferentes medios que está usando para transmitir las emociones que experimenta.

Estar consciente y preparado para estímulos estresores es tan importante como afrontarlos. Y las habilidades emociona-

les, a través de la regulación reflexiva de las emociones, da la habilidad para estar abiertos tanto a los sentimientos placenteros como a los desagradables. Y esto permite una reflexión más asertiva de los estímulos valorados como estresantes, no solamente en él, sino en las personas que lo rodean, lo cual hace posible que incrementemente de manera consciente las emociones placenteras.

Más aún, en algunas circunstancias de la vida, la misma falta de habilidades emocionales para expresar estados emotivos desencadena estímulos estresantes. Por lo tanto, desarrollar la habilidad de percepción, valoración y expresión de las emociones contribuye a disminuir situaciones estresantes relacionadas directamente con los sentimientos de impotencia y de falta de expresión y de comunicación de estas.

Esto quiere decir que incrementar el desarrollo de las habilidades emocionales no solo puede contribuir al manejo adecuado del estrés académico, sino también al de los estímulos estresantes que no están relacionados directamente con lo académico; pues las habilidades emocionales permiten y facilitan abordar los problemas de manera reflexiva y abren la posibilidad de priorizar la toma de decisiones en función del autocuidado emocional, lo cual evita que los estudiantes se lastimen teniendo emociones negativas que los pueden afectar de manera decisiva.

Referencias

- Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Guadalajara: *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3) 110-129.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>.
- Barraza, A. y Rodríguez, O. (2010). Estrés de examen, variables modulares y reprobación escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2).
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caldera, J. F., Pulido, B. E. y Martínez, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos [versión electrónica]. *Revista Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Castro, M. (2014). Incluso el estrés leve puede afectar nuestra capacidad de controlar las emociones. Recuperado de <https://asociacioneducar.com/estres-control-emociones>.
- García, C. (2006). La medición en las ciencias sociales y en la psicología. En Landero, R. y González, M. (eds.), *Estadística con spss y metodología de la investigación*. México, D. F.: Trillas.
- Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (396- 420). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (eds.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, pedagogía y psicología* (pp. 249-248). Madrid: McGraw-Hill.

- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A. y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero y F. Martínez (coords.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.
- Román, C. A., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 168-184). Nueva York: Psychology Press.
- Williams, S. y Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México, D. F.: Manual Moderno.