



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

# RELACIÓN ENTRE ALEXITIMIA Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Autor: Carlota Alfaro Lobera

Director profesional: Sara Ben-Bouchta del Viejo

Tutor metodológico: José Manuel Caperos Montalbán

Madrid

Abril 2016

Carlota

Alfaro

Lobera

**RELACIÓN ENTRE ALEXITIMIA Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS  
ACADÉMICO**



## RESUMEN

Hoy en día el estrés académico, ha despertado un importante interés social y sanitario debido a su tasa de prevalencia y repercusión en el desarrollo de alteraciones psicológicas, fisiológicas y comportamentales.

**Objetivos:** Se evaluó el nivel de estrés académico de un grupo de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid y se estudió su relación con el estilo y estrategias de afrontamiento, y los niveles de alexitimia.

**Material y Métodos:** Estudio descriptivo, de corte transversal, con una muestra de 300 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico circunstancial, de diversas titulaciones, formada por 61.0 % mujeres y 39.0 % hombres, con una media de edades de 22.5 años (DT= 2,9 años). Se emplearon cuatro instrumentos de medida: a) *Cuestionario de Datos Demográficos*, b) *Inventario de Estrés Académico* (IEA), c) *Cuestionario Brief COPE* (COPE-28) y d) *Cuestionario de Alexitimia de Toronto* (TAS-20).

**Resultados:** Los hallazgos indicaron que las mayores puntuaciones de estrés se producen en el sistema fisiológico. Por otra parte, el 78.0% de los sujetos emplean estrategias orientadas al problema, el 20.7% centradas en la emoción y 1.3% basado en la evitación. Por último, en alexitimia, el promedio más elevado lo obtuvo el pensamiento concreto, que acogió el 71.0% de la muestra. **Conclusiones:** Los hallazgos sugieren que el estrés académico está positivamente relacionado con la alexitimia. Para futuros estudios se sugiere seleccionar muestras más amplias.

**Palabras clave:** Estrés Académico, Estilos y Estrategias de afrontamiento, Alexitimia, Estudiantes Universitarios.

## ABSTRACT

Nowadays, academic stress, have attracted an important health and social interest due to its prevalence and repercussion in the development of psychological, physiological and behavioral disturbance. **Objectives:** To asses academic stress level in university students of the Community of Madrid, and study the relations among coping skills and alexithymia. **Material and Methods:** A descriptive, cross-sectional study, not probabilistic sampling circumstantial recruitment, from different degrees, with a sample of 61. 0% females and 39.0% males, with a mean ago of 22.5 (SD= 2, 9 years). It was use four different measures instruments: a) *Demographic Questionnaire* b) *Academic Stress Inventory* (IEA), c) *Brief COPE Questionnaire* (COPE-28) and d) *Alexithymia Toronto Scale* (TAS- 20). **Results:** Findings denote that higher scores of academic stress reflect on physiological system. On the other hand, 78.0% of the subjects employ task oriented coping, 20.7% emotion oriented coping and 1.3% avoiding oriented coping. Finally, in alexithymia, specific thinking got the highest average, achieving the 71.0%. **Conclusions:** Data suggest the presence of positive significant between academic stress and alexithymia. Looking towards the future, it is suggest to obtain wider samples.

**Key Words:** Academic Stress, Coping Strategies and Skills, Alexithymia, University Students.

En la actualidad, cada vez se hace más evidente la influencia del estrés en la vida del ser humano y su asociación a múltiples alteraciones del funcionamiento normal del organismo (Leonard, 2008). Esta evidencia parece coherente si se tiene en cuenta el acelerado ritmo de vida y las demandas constantes propia de los países Occidentales. En los últimos tiempos, el concepto de estrés se ha utilizado en diversas áreas tales como las ciencias médicas, sociales y educativas entre otras, además de haberse convertido en un concepto de uso cotidiano (Collazo y Rodríguez, 2011). Esta situación ha dado lugar a una diversidad conceptual, en la que los expertos no han logrado llegar a un consenso sobre su definición. Por ello, a continuación se hará un breve recorrido histórico sobre el concepto de estrés, su implicación como generador de diversas alteraciones en el organismo y su relación con el ámbito académico universitario español.

El término estrés fue tomado de la física a lo largo del siglo XVII, tras el estudio que realizó Robert Hooke. Más adelante, Thomas Young retomó sus hallazgos y definió este concepto como “la respuesta intrínseca del objeto propia a su estructura, provocada por la fuerza concurrente” (Collazo y Rodríguez, 2011). -Con el tiempo, este concepto se introdujo en otras áreas como la medicina, la biología, la química y la psicología.

A principios del siglo XIX, el médico y fisiólogo Claude Bernard afirmó que “la estabilidad del medio interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente”, es decir, para que la respuesta de estrés aparezca, es necesario la presencia de un “estímulo estresor” o una “situación estresante”.

A comienzos del siglo XX, Walter Cannon consideró que lo característico del estrés eran las “respuestas fisiológicas” y las “respuestas conductuales” (García y Zea, 2011). -Al concluir sus investigaciones, Cannon afirmó que el estrés es un estado o una reacción que genera el organismo cuando éste pierde su equilibrio físico-químico, a lo que denominó equilibrio homeostático (Cannon, 1920, como se citó en Monzón, 2007). Quizás una de las críticas más comunes que se hicieron a las formulaciones de Claude Bernard y Walter Cannon fue el enfoque básicamente biológico y unidimensional, sin tener en cuenta el estrés como proceso biopsicosocial.

A mediados del siglo XX, se comienzan a reconocer las influencias del estrés sobre el desarrollo de enfermedades a corto y a largo plazo en el ser humano. Desde esta perspectiva, los planteamientos actuales del estrés recaen en los trabajos realizados por Hans Selye (Monzón, 2007). Inicialmente, Selye definió el estrés como estímulo y posteriormente como respuesta. En 1936, este autor presentó el “Síndrome General de Adaptación”, para referirse al concepto de activación fisiológica ante el estrés. Este planteamiento acoge la respuesta fisiológica que el individuo presenta frente a un estresor, como las consecuencias orgánicas nocivas que se producen tras la exposición prolongada de la misma (Acosta, 2002, como se citó en Monzón, 2007).

Desde la psicología se criticó que Selye se centrara únicamente en las respuestas fisiológicas, omitiendo la influencia que los factores psicológicos ejercen en los efectos de los estresores. A finales del siglo XX, Selye

amplió su teoría e incluyó que, en el caso de los seres humanos es necesario tener en cuenta las demandas sociales, las amenazas del entorno y la capacidad del individuo para hacer frente a las mismas (Collazo y Rodríguez, 2011).

En resumen, para Seyle la respuesta de estrés es un proceso adaptativo que surge cuando el individuo interpreta que se encuentra ante un peligro que atenta contra su integridad o supervivencia. Esta activación fisiológica permite que el sujeto se prepare para la acción y pueda enfrentarse a la amenaza. Desde la perspectiva del “Síndrome General de Adaptación” de Seyle (1936), se considera que la respuesta de estrés es adaptativa (constructiva) cuando el organismo se activa ante una posible amenaza (fase de alarma) y combate el estresor poniendo en marcha los recursos o habilidades de afrontamiento que dispone (fase de resistencia). Resuelta la situación, el organismo recupera el equilibrio físico-químico inicial (homeostasis) (Dyson y Renk, 2006).

Asimismo, la ley de Yerkes y Dodson (1908), afirma la relación entre el nivel de activación (arousal) y el rendimiento de los sujetos. El principio fundamental de esta ley, sostiene que las personas deben enfrentarse a un punto de activación óptima o “arousal óptimo” para alcanzar un mejor rendimiento. Sin embargo, cuando la activación es excesiva o muy reducida, el rendimiento es menor (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012).

En relación con el punto anterior, Seyle (1936) afirma que cuando la fase de alarma o de resistencia se prolongan en el tiempo, el sujeto pasa a una tercera fase (fase de agotamiento) en la que el organismo al no haber recuperado la homeostasis, comienza a mostrarse vulnerable. Por lo tanto, cuando la frecuencia, la intensidad o la duración de la respuesta de estrés son excesivas, el organismo sufre alteraciones orgánicas, que se refleja en forma de problemas y trastornos psicósomáticos. Así pues, como resultado, Seyle y otros autores denominan “eustrés” a la respuesta de estrés positiva o constructiva, y “distrés” a la respuesta de estrés destructiva o generadora de alteraciones orgánicas.

Ante esta visión integradora biopsicosocial, Richard Lazarus (2000) anunció que para hablar de estrés se deben tener en cuenta varios elementos como son el estímulo estresor o situación estresante, las respuestas fisiológicas del organismo, las características personales del sujeto y la evaluación cognitiva que hace sobre las consecuencias de la situación y sobre las habilidades de afrontamiento con las que cuenta.

En resumen y acorde con lo anterior, la literatura dispone de tres enfoques sobre el estudio del estrés. El primero concede relevancia a la presencia de un estímulo o una situación que genera tensión en el sujeto y que requiere del organismo una adaptación (Simón y Miñarro, 1990). El segundo considera el estrés como respuesta, ya sea cognitiva, emocional o conductual. Por último y bajo el enfoque desde el que se trabajará a lo largo del presente trabajo, el estrés cuyo origen recae en la interacción entre el individuo y el ambiente (García-Ros et al., 2012). Este último, asume el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), donde

los procesos cognitivos, en concreto la evaluación que el sujeto realiza sobre la situación, las demandas externas (ambientales o estresores) e internas (estado emocional) y los recursos personales con los que cuenta, juegan un papel fundamental en el desarrollo del estrés (Collazo y Rodríguez, 2011).

En definitiva, desde una definición transaccional se considera que el estrés es un estado de sobreactivación que surge ante situaciones relevantes que el sujeto percibe o evalúa de dañinas o peligrosas y que, en la interacción con la situación estresante, se genera un desbalance entre los recursos y estrategias de afrontamiento necesarias para enfrentarse a la situación y lograr sus objetivos (Gómez, 2000).

### *Estrés académico*

El fenómeno de estrés puede darse en diversos escenarios, tales como un conflicto amoroso (estrés amoroso o marital), estrés ante una pérdida (estrés por duelo), estrés familiar, estrés laboral y estrés académico entre otros (Barraza, 2005).

En palabras de Selye (1956), el estrés es una reacción adaptativa que el organismo da ante las demandas del medio, por lo que cuando estos mecanismos de adaptación provienen del contexto educativo, diversos autores hablan de estrés académico (Rull et al., 2011). Así pues, se entiende el estrés académico (EA) como un proceso de carácter adaptativo que surge como respuesta de afrontamiento ante las demandas académicas (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Campos, Acosta-Fernández y Aguilera, 2015).

Entre los factores potencialmente estresantes, parece que el ámbito académico proporciona diversas situaciones como son la realización de exámenes, la entrega de trabajos, presentaciones en clase o la sobrecarga académica, en las que el sujeto puede experimentar una falta de control y sufrir de estrés (Kumaraswamy, 2013; Monzón, 2007). Por otra parte, Barraza y Acosta (2007), identificaron los principales estresores del ámbito académico, incluyendo la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, la falta de incentivos, la falta de tiempo, el conflicto con los compañeros o profesores y las evaluaciones, entre otros.

Además se ha demostrado que el EA aumenta según el estudiante asciende de curso, en concreto, los mayores niveles de estrés académico se encuentran a lo largo de los años de formación universitaria y de post grado (Dyson y Renk, 2006). Asimismo, el ingreso a la Universidad suele ir acompañado de importantes cambios y demandas en relación a la etapa evolutiva del joven, generándole una sensación de falta de control (Arnett, 2000, como se citó en Rull et al., 2011). Por ende, el aumento en las exigencias y presiones académicas y ambientales que someten al joven estudiante, comprometen de alguna manera su estabilidad emocional y física (Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000).

En los últimos años, se han realizado diversos estudios que evidencian índices notables de estrés en muestras universitarias y su incidencia en el desarrollo de problemas de salud. Concretamente, García-Ros et

al. (2012) hallaron en su investigación que un 90% de los estudiantes padecían de estrés, mientras que Zarco, Cardoso, Torres y Arellano (2014), afirmaron que al menos un 67% manifestaban problemas de salud como consecuencia del mismo. Igualmente y de acuerdo con el último estudio realizado por la Asociación Americana de Estrés y Ansiedad (n.d), el 70% de los estudiantes sufren de estrés (como se citó en Beiter et al., 2015).

Basnet, Jaiswal, Adhikari y Shyangwa (2013) postulan que el EA genera alteraciones psicológicas (emocionales y cognitivas) y fisiológicas. Estas alteraciones psicológicas (emocionales), corresponden a la presencia continuada de sentimientos displacenteros tales como la tristeza, el enfado, el miedo y la ansiedad, mientras que la aparición de cefaleas, fatiga y/o dolores musculares, pertenecen a los indicadores físicos (Aselton, 2012). García y Zea (2011) añaden una clasificación más a la de Basnet et al. (2013) sobre las manifestaciones del EA acogiendo las reacciones psicológicas (emocionales y cognitivas), las reacciones fisiológicas y las reacciones comportamentales o motoras como son las actitudes o conductas que aparecen en las relaciones interpersonales.

Las investigaciones focalizadas en la relación entre los estados psicológicos alterados y el desarrollo de diversas enfermedades, han demostrado que el estrés académico (EA) está asociado al desarrollo de patologías como la depresión, la ansiedad y diversos cambios inmunológicos (enfermedades crónicas) (Guarino et al., 2000; Herbert y Cohen, 1993; Rich y Scovel, 1987, como se citó en Gómez, 2000).

Beiter et al. (2015), analizaron la relación y prevalencia de sintomatología ansiosa y depresiva en una muestra de 374 estudiantes americanos que sufrían de estrés. Los resultados reflejaban una correlación positiva entre el EA y el desarrollo de dicha sintomatología. De los alumnos registrados, un 33% presentó sintomatología depresiva y un 40% ansiosa, correspondiendo un 37% a hombres y un 63% a mujeres.

Por otra parte, la psiconeuroinmunología (PNI), que analiza los efectos dañinos que el estrés crónico genera sobre el Sistema Nervioso Central (SNC), las defensas del cuerpo y sobre la división celular, sostiene que los eventos estresantes generan diversas variaciones inmunológicas (Guarino et al., 2000).

Entre ellas se ha encontrado que el estrés académico está asociado a una supresión en las medidas inmunológicas funcionales que se refleja en una disminución de las células T y de la actividad de la citolítica de las células asesinas naturales (*natural killers*, NK) (Polo, Hernández y Poza, 1996; Guarino et al., 2000). Asimismo, parece que el EA interfiere en el número y porcentaje de las células blancas circulantes, en la concentración (niveles) de inmunoglobulinas y en los títulos de anticuerpos contra virus latentes. En concreto, ante situaciones de estrés, se ha registrado un incremento en las células blancas circulantes y los títulos de anticuerpos contra el virus latente, y una disminución en la proliferación de células estimuladas con PHA (Gómez, 2000).

Por todo lo mencionado, resulta evidente que el EA puede desencadenar importantes alteraciones que afectan directamente el buen funcionamiento y bienestar del sujeto. En concreto, Caldera, Pulido y Martínez (2007) sostienen que los sujetos que presentan bajos niveles de estrés académico son capaces de aplicar mejores estrategias de afrontamiento y que por lo tanto, lograr un mejor desempeño de las tareas académicas. Por tal motivo, convendría que los centros educativos conociesen de antemano el nivel de EA de sus estudiantes y así poder prevenir la aparición de sintomatología patológica.

Para profundizar sobre el concepto de EA, es necesario entender que la capacidad de control hace referencia a la habilidad de sujeto para hacer frente a las exigencias del entorno. Si el individuo logra manejar o enfrentarse a lo que se le propuso, es probable que lo perciba como placentero. Mientras que de lo contrario, si considera que no dispone de los recursos necesarios para enfrentarse o que la situación es excesiva, es probable que tenga una vivencia negativa del mismo (Polo et al., 1996).

De acuerdo con lo explicado, el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), sostiene que el estrés se encuentra en interacción con el individuo y su entorno. En concreto, la reacción de estrés psicológica-cognitiva, fisiológica o conductual, surge cuando existe una discrepancia entre las demandas externas (entorno) e internas (individuo). Las demandas internas hacen referencia al estado emocional y características personales del sujeto (evaluación de la situación y de los recursos) (Lazarus y Folkman, 1986, p.-43).

Asimismo, consideran que el estrés y las emociones mantienen una estrecha relación, ya que una no puede darse sin la presencia de la otra. Las emociones son respuestas adaptativas que nos permiten interactuar con el medio que nos rodea. Encontramos principalmente la alegría, el miedo, la tristeza, la ira y el asco, y todas dependen de la valoración que el sujeto realiza sobre la situación presentada (Valero, Maldonado, Ruiz y Nava, 2012).

Estos autores postulan que las variables psicológicas desempeñan un papel crucial, en concreto las variables de tipo cognitivo (percepción, evaluación o percepción de control.), ya que median entre el estresor y la respuesta de estrés, y que otorgan al sujeto un papel activo en el desarrollo del mismo (García y Zea, 2011). Interviene la evaluación cognitiva como elemento mediador entre las diferentes reacciones de estrés (emocional, cognitivas, fisiológica y conductual) y el estímulo estresor (García-Ros et al., 2012).

Así pues, el modelo transaccional analiza las características del estímulo estresor, las variables moduladoras como las habilidades de afrontamiento y la evaluación cognitiva, y las características personales del individuo.

En relación a la evaluación cognitiva, esta dispone de tres fases principales que median en la interacción del sujeto con su entorno. La primera fase es la *evaluación primaria*, en la que el sujeto percibe la situación o



estímulo presentado y analiza si la demanda es irrelevante, benigna o estresante. Dependiendo del significado que otorgue a la situación, la respuesta será una u otra. Cuando la evaluación resulta estresante, esta a su vez puede ser de amenaza (cuando el sujeto sin haberse enfrentado aún, sopesa las consecuencias negativas), de daño o pérdida, o de reto y desafío cuando considera que dispone de recursos para enfrentarse a la situación (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez, 2012).

La segunda es la *evaluación secundaria*, en la que el sujeto valora si dispone o no de los recursos o habilidades necesarios para enfrentarse a la situación. Si el individuo se percibe capaz, su respuesta de estrés será menor y las emociones asociadas más placenteras. Si por el contrario considera que no dispone de los recursos necesarios, la respuesta de estrés será mayor y las emociones negativas (García y Zea, 2011). En resumidas cuentas, la evaluación primaria y secundaria, ayudan a que el sujeto pueda interactuar con el ambiente que le rodea. Asimismo, se considera que la valoración de desafío o amenaza le permiten anticiparse de un daño o beneficio futuro, mientras que las valoraciones de daño o beneficio, le posibilitan valorar los resultados del afrontamiento. La última fase acoge las *respuestas específicas de afrontamiento*, que son la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento tras todo el proceso de valoración (Piemontesi y Heredia, 2009).

En cuanto a las respuestas específicas de afrontamiento, Lazarus y Folkman (1986) consideran que el afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales que el sujeto pone en marcha para enfrentarse a una situación o demanda, que estima como desbordante, desafiante o amenazante, y que excede a sus propios recursos o habilidades de afrontamiento. Estos esfuerzos cambian constantemente en función de la demanda y de la valoración que hagamos de la misma (Schawarzer y Schawarzer, 1996). Brandon (2001, como se citó en Piemontesi y Heredia, 2009) considera que para hablar de afrontamiento debemos tener en cuenta tres aspectos principales. El primero es que el afrontamiento cambia en función del sujeto y de la situación. El segundo, que acoge toda respuesta automática, fisiológica y aprendida. Y por último, que requiere de un esfuerzo para manejar la situación y así recuperar la homeostasis. En resumen, para que se produzca la experiencia de estrés, el sujeto debe encontrarse ante una situación o estímulo que perciba como amenazante o desbordante y que considere que no dispone de los recursos o habilidades de afrontamiento necesarias para enfrentarse a la misma.

### ***Estilos y Estrategias de afrontamiento***

La literatura psicológica sobre el afrontamiento, distingue entre estilos y estrategias. Los estilos de afrontamiento se refieren a las predisposiciones personales que el sujeto emplea generalmente para enfrentarse a las demandas (externas e internas) y que domina gracias a un aprendizaje anterior. En términos de Fernández-Abascal (1997) y otros autores, los estilos de afrontamiento “determinarán las preferencias individuales sobre el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional”. En lo que se refiere a las estrategias de afrontamiento, se considera que son procesos (pensamientos y conductas) específicos y particulares, que el sujeto emplea en función de la demanda. En

otras palabras, las estrategias de afrontamiento son "procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo de las demandas" (Sánchez, Rejano y Rodríguez, 2000). Por lo tanto, los estilos son procesos más estables, generales y dependientes del sujeto, mientras que las estrategias son procesos más específicos que dependen de la situación. Así pues, el uso de un tipo de estilo o estrategias de afrontamiento, mediará en la interacción del sujeto con el entorno y en el manejo de la respuesta de estrés.

Uno de los desafíos más importantes en la literatura psicológica sobre los estilos y estrategias de afrontamiento ha sido su clasificación o funcionalidad de las mismas. Lazarus y Folkman (1986), plantearon dos estilos de afrontamiento, los centrados en el problema y los centrados en la emoción. Más adelante, se realizaron otros estudios que diferenciaron tres dominios principales (Rovira y Martínez, 1993; Sheier, Weintraub y Carver, 1986). El primero recaía en la valoración o *afrontamiento cognitivo*, para referirse a la reevaluación del problema o situación estresante, es decir, intentar dar un nuevo significado al suceso para que resulte menos desagradable. El segundo, dirigido al problema o *afrontamiento conductual*, que consolida un afrontamiento orientado a confrontar la realidad y/o manejar las consecuencias de la misma. Y por último, el afrontamiento orientado a la emoción o *afrontamiento afectivo*, para referirse las respuestas cuyo objeto está orientado a reducir o eliminar la emoción de malestar y recuperar la homeostasis afectiva (Krzemien, Urquijo y Monchietti, 2004).

Otra clasificación se basó en el modo en el que los esfuerzos cognitivos o comportamentales pueden darse, pudiendo adquirir una modalidad activa, pasiva o evitativa (Callejas, López y Álvarez, 2013). Fernández-Abascal y Palmero (1999), definieron el afrontamiento activo como los esfuerzos (cognitivos y conductuales) directamente dirigidos a modificar y minimizar el impacto de la situación estresante, de la emoción negativa e interpretar lo ocurrido para que resulte menos doloroso. Es decir, el afrontamiento activo se caracteriza por movilizar esfuerzos que permitan la resolución del conflicto (1999, como se citó en Aldwin y Revenson, 1987). En segundo lugar, el afrontamiento pasivo se basa en no hacer nada directamente para que la situación mejore. El sujeto simplemente espera a que algo cambie. Por último, el afrontamiento evitativo que acoge aquellos esfuerzos dirigidos a evitar o huir del estresor y/o de sus consecuencias aversivas.

En resumen, la literatura actual sobre el estrés y el afrontamiento, y bajo el modelo transaccional, existe un consenso que distingue tres estilos de afrontamiento: *Orientados al Problema* (T-OC, del inglés *task-oriented coping*), *Orientados a la Emoción* (E-OC, del inglés *emotion-oriented coping*) y *Orientados a la Evitación* (A-OC, del inglés *avoiding-oriented coping*) (Márquez, 2006; Morán, Landero y González, 2010; Piemontesi y Heredia, 2009). Las *Estrategias Orientadas al Problema* (T-OC), incluyen aquellas acciones dirigidas a modificar, controlar o solucionar el problema o aspectos de la situación estresante y así poder eliminar el estrés. Por otra parte, las *Estrategias Orientadas a la emoción* (E-OC), están dirigidas a regular, reducir o eliminar el estado emocional negativo generado por el estresor. Por último, las *Estrategias Orientadas a la*

*Evitación (A-OC)*, acogen aquellas estrategias que el sujeto emplea para evadirse o evitar la situación estresante (Piemontesi y Heredia, 2009).

En relación con lo anterior, se considera que los estilos centrados en la resolución del problema adoptan un afrontamiento más activo que permite al sujeto un mayor control del manejo de la fuente de estrés y como resultado un mayor bienestar psicológico. En otras palabras, este tipo de afrontamiento se considera más eficaz dado que todas las acciones están dirigidas a aumentar la probabilidad de éxito. Por otra parte, los estilos focalizados en la emoción, adoptan un estilo más pasivo que facilitan un mejor manejo y regulación de la respuesta emocional del estrés (Caldera et al., 2007; Márquez, 2006; Piemontesi y Heredia, 2009). Autores como Macías y Quiñónez (2007), sostienen que los estilos focalizados en la resolución del problema promueven una actitud más activa y esperanzadora. De acuerdo con este modelo, Piemontesi y Heredia (2009), afirman que los estilos y estrategias de afrontamiento no deben clasificarse en adaptativas o desadaptativas, ya que lo que resulta “adaptativo” en un momento determinado, puede no serlo en otro. Más adelante, Carver, Scheier y Weintraub (1989), amplían el horizonte y presentan catorce estrategias agrupadas en los tres estilos de afrontamiento (Carver, Scheier y Weintraub, 1989, como se citó en Castaño y León del Barco, 2010).

En lo que respecta al tipo de afrontamiento y género, Stöber (2004) realizó un estudio en cual los resultados indicaban que las mujeres eran más propensas a emplear estrategias focalizadas en la emoción, aunque menores puntuaciones que los varones en cuanto a estrategias evitativas. Asimismo, Buchwald y Schwarzer (2003) obtuvieron en su estudio resultados similares al de Stöber (2004), afirmando que las mujeres presentaban una mayor tendencia al uso de estrategias orientadas a la regulación emocional, en concreto una mayor búsqueda en el apoyo social, que los hombres. Estas diferencias de género respecto al apoyo social, reflejan las diferencias que existen entre ambos en el modo de socializarse, presentando las mujeres una mayor necesidad de afiliación (Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdés, 2013). Como se explicó anteriormente, no existen estrategias mejores que otras, dado que varían y dependen del propio sujeto y una determinada situación. En relación a esto, Lepore, Evans y Schneider (1991, como se citó en Cassaretto et al., 2013), afirmaron que el apoyo social es un amortiguador de los eventos estresantes, en concreto, que el sujeto se perciba acompañado o apoyado por otros, promueve el bienestar emocional.

El uso de una estrategia de afrontamiento u otra depende de la evaluación (primaria y secundaria) que el sujeto realiza de la situación estresante. Si la persona considera que puede manejar o modificar el estímulo estresor, empleará estrategias orientadas en la resolución del problema. Si por el contrario estima que no puede hacer nada al respecto, empleará estrategias centradas en el control de la emoción (García y Zea, 2011). Asimismo, Carver y Connor-Smith (2010), reflejaron en su estudio que los sujetos que percibían la situación como amenazante y que podían ser dañados, emplearon estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, mientras los que la percibieron como desafiante, usaron más el afrontamiento centrado en el problema.

En conclusión, la experiencia de estrés surge cuando el sujeto se encuentra en una situación que percibe como amenazante o desbordante y que considera que no dispone de las habilidades de afrontamiento necesarias para enfrentarse a la misma. Relacionado con todo lo anterior, el ámbito académico acoge una amplia gama de situaciones estresantes en las que el sujeto puede experimentar una falta de control y sufrir de estrés (Monzón, 2007). Así pues, desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), que se genere o no la respuesta de estrés, depende de variables moduladoras tales como las características personales o las estrategias de afrontamiento de las que dispone el sujeto (Labrador, 1995). En el plano académico, el estudiante pone en marcha diferentes estilos y estrategias de afrontamiento con el propósito de disminuir o manejar la tensión generada y así poder recuperar el equilibrio (Piemontesi et al., 2012). Lazarus y Folkman (1986), consideran que el afrontamiento otorga cierto control de la situación y que es un proceso que cambia en función de la persona y de la demanda del contexto.

### ***Estrés Académico, Estilos y estrategias de Afrontamiento, y Rasgos de personalidad***

Muchos autores han resaltado la relación entre estrategias de afrontamiento y determinados rasgos de personalidad. Se entiende por disposiciones o rasgos de personalidad a las “tendencias o patrones estables del comportamiento previamente adquiridos, que modulan las respuestas del sujeto ante situaciones estresantes” (Valero, Maldonado, Ruiz y Nava, 2012). Los rasgos de personalidad, tendrán una repercusión directa en la selección de las estrategias de afrontamiento (González, Nava y Perales, 2014; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

Morán, Méndez, Ramírez, Landero-Hernández y Menezes (2014), consideran que existen ciertos rasgos de personalidad que aumentan la vulnerabilidad del sujeto a padecer de estrés. DeLongis y Holtzman (2005) y Callejas et al. (2013), afirman que los rasgos de personalidad influyen en la selección y puesta en marcha de estrategias de afrontamiento y por lo tanto, en el bienestar del propio sujeto. En resumidas cuentas, la personalidad organiza los recursos del sujeto, influye en la selección de las estrategias y en el manejo de la respuesta de estrés.

En los últimos años, la literatura evidencia un aumento en el estudio de la relación del estrés, los rasgos de personalidad y su repercusión directa en la selección de las estrategias de afrontamiento. Entre ellos cabe destacar la investigación realizada por Morán et al. (2010) y más adelante ampliada por Morán et al. (2014), que analizaron la confluencia entre personalidad, estrés y afrontamiento. Los resultados sugieren que las variables que más se han relacionado con el estrés, son el neuroticismo, la introversión y la alexitimia entre otras (Zunhammer, Eberle, Eichhammer y Busch, 2013). Esta última, radica en una alteración deficitaria de la conciencia emocional que entorpece la evaluación (primaria y secundaria) de la situación estresante y que dificulta la valoración y puesta en marcha de estrategias adecuadas por parte del sujeto (Fortune, Richards, Griffiths y Main, 2002).

## **Alexitimia**

Etimológicamente, el concepto de alexitimia significa “ausencia de palabras para expresar las emociones o los sentimientos” (Alonso-Fernández, 2011). Este constructo cognitivo lo desarrolló Sifneos (1972) para describir la dificultad que muchos de sus pacientes psicósomáticos presentaban cuando tenían que identificar o expresar sus emociones (Fernández-Montalvo y Yárnoz, 1994).

Más adelante, Taylor (1984) quiso profundizar y reflejar el grado de alteración en la capacidad cognitiva y en la regulación de las emociones de estos pacientes, por lo que reformuló el concepto de alexitimia y acogió cuatro características principales. Entre ellas se encuentran: 1) Dificultad distinguir entre los sentimientos y las sensaciones corporales del arousal emocional 2) Dificultad para identificar y describir los sentimientos 3) Pobre construcción de los procesos imaginarios 4) Estilo cognitivo orientado hacia lo externo y concreto (Páez, Martínez-Sánchez, Velasco, Mayordomo, Fernández y Blanco, 1999; Taylor, Ryan y Bagby, 1985).

Por otra parte, en sus inicios, la AL desencadenó cierta controversia sobre si debía concebirse con un rasgo de personalidad, expresado a través de un continuo, o como un estado, a modo de trastorno (se tiene o no se tiene). En lo que respecta a los últimos hallazgos, la alexitimia debe ser entendida como un rasgo de personalidad que presenta diferentes niveles y que varía en función de la persona (Horton, Gewirtz y Kreutter, 1992). Asimismo, según diversas investigaciones, parece que los hombres presentan mayores índices de alexitimia que las mujeres (Alonso-Fernández, 2011).

En síntesis, la literatura evidencia que el ámbito académico expone al estudiante a múltiples situaciones estresantes y que los rasgos de personalidad, como la alexitimia, repercute directamente en la selección y aplicación de las estrategias de afrontamiento.

## ***Objetivos***

### ***Objetivo General***

Así pues, el propósito del presente estudio es conocer la relación entre los niveles de alexitimia, las estrategias de afrontamiento empleadas y los niveles de estrés académico en mujeres y hombres universitarios de la Comunidad de Madrid.

### ***Objetivos Específicos***

1) Determinar los niveles de estrés académico en los estudiantes, 2) Identificar las estrategias de afrontamiento empleadas en situaciones de estrés académico, 3) Identificar y describir los niveles de alexitimia, en sus tres factores principales (dificultad para identificar los sentimientos y diferenciarlos de las sensaciones físicas, dificultad para identificar y expresar sentimientos a los demás y el estilo de pensamiento concreto, orientado hacia el exterior), 4) Establecer la relación existente entre los niveles de alexitimia y las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico, 5) Explorar la relación entre alexitimia y el nivel de estrés académico, 6) Analizar la relación entre tendencia a utilizar determinadas estrategias de afrontamiento

y estrés académico .

### ***Hipótesis***

Bajo la hipótesis de que a mayores niveles de alexitimia, mayor dificultad para poner en marcha estrategias de afrontamiento adecuadas a la situación y a su propio estado emocional que le permitirán reducir su nivel de estrés. Así pues, se espera que los sujetos con bajos niveles de alexitimia, -empleen estrategias más activas (T-OC) y por lo tanto presentarán bajos niveles de EA.

## **MÉTODO**

### **Diseño de investigación**

Se ha aplicado un estudio descriptivo transversal orientado a evaluar el estrés académico de un grupo de estudiantes universitarios y estudiar su relación con el estilo de afrontamiento y la alexitimia.

### **Participantes**

En este estudio participaron 300 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico circunstancial, de diferentes Universidades de la Comunidad de Madrid. Del total de la muestra, 183 (61.0%) fueron mujeres y 117 (39.0%) hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 34 años, la edad promedio de los estudiantes fue de 22.5 años (DT = 2,9 años).

La muestra de estudio la formaron universitarios de diferentes titulaciones, en concreto, psicología (n= 105, 35.0%), biología (n = 29, 9.7%), química (n= 4, 1.3%), bioquímica (n= 4, 1.3%), medicina (n= 5, 1.7%), farmacia (n= 2, 0.7%), , veterinaria (n= 16, 5.3%), magisterio (n=9, 3.0%), filosofía (n= 4, 1.3%), trabajo social (n= 5, 1.7%), educación social (n= 3, 1.0%), arquitectura (n=4, 1.3%), periodismo (n= 2, 0.7%) derecho (n= 23, 7.7%) , ADE (n= 12, 4.0%), Economía (n= 3, 1.0%) y otras (n= 70, 23.3%); comprendió a estudiantes que cursaban el primer (n= 42, 14.0% , segundo (n= 28, 9.3%), tercero (n= 31, 10.3%), cuarto (n= 66, 22.0%) y quinto año (n = 26, 8.7%) de Grado, y el primer (n= 61, 20.3%) y segundo año (n= 46, 15.3%) Máster; de los participantes, 229 (76.3%) pertenecen a un nivel socioeconómico medio, mientras que 48 (16.0%) alto y 23 (7.7%) bajo. La mayor parte de los estudiantes se encuentran en una situación laboral de desempleo 220 (73.3%).

### **Instrumentos de medida**

Se emplearon en el estudio los instrumentos que se describen a continuación, además de un Cuestionario de *Datos Sociodemográficos* elaborado específicamente para el estudio y en el que se preguntó a los participantes por su edad, sexo (masculino o femenino), carrera universitaria, curso (Grado: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto; Máster: primero o segundo), nivel socioeconómico (alto, medio o bajo) y situación laboral (activo o desempleado).

Para medir la variable dependiente, -*estrés académico*-, se empleó el *Inventario de Estrés Académico* (IEA)

diseñado por la Sociedad Española de Ansiedad y Estrés (SEAE) (Polo, Hernández y Pozo, 1996). Este instrumento se diseñó específicamente para evaluar el estrés académico en universitarios.

El cuestionario incluye once situaciones consideradas potencialmente generadoras de estrés en los estudiantes universitarios, 1) Realización de un examen;- 2) Exposición en clase;- 3) Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas o participar en debates.);- 4) Subir al despacho del profesor en horas de tutorías;- 5) Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorio, etc.);- 6) Masificación en el aula;- 7) Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas;- 8) Competitividad entre compañeros;- 9) Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario o redactar el trabajo.);- 10) Tareas de estudio;- 11) Trabajos en grupo. El participante debe valorar el grado de estrés que dicha situación le genera, en una escala de 1 a 5 (1 = *nada de estrés* hasta 5 = *mucho estrés*). Entre las propiedades psicométricas encontramos que el coeficiente de consistencia interna es de 0.90 alfa de Cronbach.

Por otra parte, para evaluar la variable, *-estrategias de afrontamiento-*, se aplicó la versión española del *Cuestionario Brief COPE de Carver (1997)* realizada por Morán y Manga (2010). Es un inventario de 28 ítems agrupados en 14 escalas, de dos ítems cada una, que responden a una escala ordinal de cuatro alternativas de respuesta (de 0 a 3), entre “nunca hago esto” a “hago siempre esto” con puntuaciones intermedias. Para evaluar las diferentes formas de respuesta, se tomó como base la agrupación inicial del Brief COPE (Carver, Scheier y Weintraub, 1989, como se citó en Morán, Landero y González, 2010), que clasifican estas estrategias en categorías más amplias de afrontamiento: 1) Estrategias Centradas en el problema, 2) Estrategias Centradas en la emoción, 3) Respuestas de afrontamiento menos utilizadas, denominadas también como inusuales o Estrategias Evasivas.

La literatura muestra que las distintas estrategias de afrontamiento evaluadas junto con sus índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) asociados son: (1) Afrontamiento activo ( $\alpha = 0.81$ ), (2) Planificación ( $\alpha = 0.7$ ), (3) Búsqueda de apoyo Emocional ( $\alpha = 0.79$ ), (4) Búsqueda de apoyo social ( $\alpha = 0.81$ ), (5) Religión ( $\alpha = 0.8$ ), (6) Revaluación positiva ( $\alpha = 0.74$ ), (7) Aceptación ( $\alpha = 0.55$ ), (8) Negación ( $\alpha = 0.72$ ), (9) Humor ( $\alpha = 0.83$ ), (10) Autodistracción ( $\alpha = 0.67$ ), (11) Autoinculpación ( $\alpha = 0.62$ ), (12) Desconexión ( $\alpha = 0.78$ ), (13) Desahogo ( $\alpha = 0.84$ ) y (14) Uso de sustancias ( $\alpha = 0.81$ ).

Orientadas al problema se hallan el afrontamiento activo, planificación, desconexión (conductual) y búsqueda de apoyo social instrumental. En relación a las estrategias orientadas a la emoción, se encuentra la búsqueda de apoyo social emocional, el desahogo, la reinterpretación positiva, la aceptación, la autoinculpación y la religión. Por último las estrategias focalizadas en la evitación, acogen el humor, el consumo de sustancias (alcohol o drogas), la negación y la autodistracción. A continuación se presenta el significado de cada una de ellas:

1. *Afrontamiento activo*: Dar los pasos necesarios para eliminar la fuente de estrés, es decir, poner en

- marcha acciones directas para eliminar o reducir el estímulo estresor.
2. *Planificación*: Pensar y elaborar estrategias necesarias para afrontar el estresor.
  3. *Apoyo Emocional*: Búsqueda de apoyo emocional, compartir con otra persona cómo me siento, conseguir apoyo emocional de simpatía y comprensión.
  4. *Apoyo Social*: Búsqueda de apoyo social por razones instrumentales. Consiste en la búsqueda de consejo, asistencia o información de otra persona.
  5. *Religión*: Aumentar las actividades religiosas. Por ejemplo, poner la confianza en Dios.
  6. *Reevaluación positiva*: La reinterpretación positiva y el crecimiento personal, consiste en intentar sacar la parte positiva de la situación estresante para desarrollarse como persona, o ver la situación estresante desde una perspectiva favorable. Aprender de la experiencia.
  7. *Aceptación*: Aceptar el hecho de que el suceso ha ocurrido y que es real, aprender a vivir con ello.
  8. *Negación*: Intentar rechazar la realidad del problema, negar la realidad del suceso estresante
  9. *Humor*: Hacer bromas sobre el estresor o reírse de la situación estresante
  10. *Autodistracción*: Focalizar la atención en otros proyectos, distraerse con otras actividades para no concentrarse en el estresor.
  11. *Autoinculpación*: Criticarse o culpabilizarse a uno mismo por lo ocurrido
  12. *Desconexión*: Reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor.
  13. *Desahogo*: Focalizarse en las emociones y desahogarse, es centrarse en el propio malestar emocional y desahogar los sentimientos, dejar que afloren.
  14. *Uso de sustancias*: (alcohol, drogas, medicamentos). Tomar alcohol o consumir otras sustancias con el objeto de sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor.

Por último, para evaluar la variable, *-nivel de alexitimia-*, se aplicó una versión adaptada de la Toronto Alexithymia Scale (TAS) (Taylor, Ryan y Bagby, 1985), la *TAS-20* (Parker, Bagby Taylor, Endler y Schmitz, 1993). Esta escala está compuesta por 20 ítems con respuestas ordinales de 1 a 5 que muestra el grado de conformidad o disconformidad con cada ítem. El sujeto puede oscilar dentro de un rango comprendido entre 20 y 100. En este estudio se clasificaron como alexitímicos los sujetos que presentaron una puntuación igual o superior a 61 (Taylor et al., 1985). Asimismo, esta escala está compuesta por tres factores interrelacionados que evalúan 1) la dificultad para identificar los sentimientos y diferenciarlos de las sensaciones físicas, 2) la dificultad para identificar y expresar sentimientos a los demás, 3) el pensamiento concreto, orientado hacia el exterior, más que hacia las experiencias internas (Taylor, Bagby y Parker, 1997, como se citó en Garaigordobil, 2013). Dicha escala presenta una buena consistencia interna (alfa de Cronbach= 0.81) y una fiabilidad de  $r= 0.77$ . En concreto, los dos primeros factores presentan ( $\alpha= .78$  y  $r= .61$  y  $\alpha= .80$  y  $r= .55$ ), mientras que el tercer factor tiene una fiabilidad baja ( $\alpha= .53$  y  $r= .36$ ) (Taylor et al., 1997, como se citó en Sánchez-García, Martínez-Sánchez y Román, 2011).



## **Procedimiento**

El procedimiento seguido para la obtención de datos, implicó la autoadministración en formato digital del *Cuestionario Sociodemográfico*, del *Inventario de Estrés Académico* (IEA), del *Cuestionario Breve COPE* (COPE-28) y del *Cuestionario de Alexitimia de Toronto* (TAS-20), siempre en este orden. Se contactó con los participantes a través de distintas redes sociales tales como Facebook, WhatsApp o Hotmail a través del siguiente comunicado: “¡Hola a todos! Soy una estudiante de 2º de Máster de Psicología General Sanitaria y estoy haciendo un estudio sobre las estrategias de afrontamiento y alexitimia ante el estrés académico. El trabajo está dirigido a estudiantes universitarios de Grado o Máster, mayores de edad, de la Comunidad de Madrid. Os agradecería muchísimo si por favor respondéis y/o compartís con vuestros amigos las siguientes preguntas...”, por lo tanto, los sujetos del presente estudio, participan de manera totalmente voluntaria.

El tiempo aproximado de aplicación osciló entre los diez y quince minutos. Las instrucciones que recibieron los participantes fueron las siguientes: “Este estudio pretende investigar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la alexitimia ante el estrés académico en estudiantes universitarios mayores de 18 años. Todas las respuestas son igual de válidas. Su realización sólo le llevará unos minutos. Se ruega contestar a las siguientes preguntas de forma sincera, garantizando que, de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, se respetará el absoluto anonimato y la privacidad de los resultados”.

## **Análisis de datos**

El análisis estadístico de los datos se ha realizado mediante el software IBM® SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences), v. 22. En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo univariante, en el que se ha calculado la media y la desviación típica de las variables cuantitativas, así como las frecuencias y porcentajes de las variables cualitativas.

Para el estudio de la relación entre el nivel de estrés académico, con el nivel de alexitimia, se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson, dado que se ha tratado la variable alexitimia como variable cuantitativa. Por otra parte, también se ha tratado la alexitimia como variable categórica, ya que nos interesa explorar si existen diferencias en el nivel de estrés académico en función del tipo de alexitimia, para lo que se ha llevado a cabo la prueba de t de Student para dos muestras independientes, siendo alexitimia la variable independiente. En principio, la alexitimia como variable categórica presentaba tres valores, sin embargo, se ha descartado uno de los grupos (dificultad para identificar los sentimientos y diferenciarlos de las sensaciones físicas) debido a su escasa representación en la muestra. Por lo tanto, se han utilizado dos valores de la variable tipo de alexitimia (dificultad para identificar y expresar sentimientos a los demás y pensamiento concreto, orientado hacia lo externo). En tercer lugar, para estudiar la relación entre el estilo de afrontamiento (variable cualitativa) y el nivel de estrés académico, se ha aplicado la prueba de t de Student para muestras independientes. Originalmente, la variable estilo de afrontamiento consta de tres grupos (T-OC, E-OC y A-OC), sin embargo, se ha descartado el grupo A-OC debido al escaso número de estudiantes

que presentan un estilo de afrontamiento evitativo. Por otra parte, para analizar la relación entre la alexitimia y sus dimensiones (variable dependiente) y el estilo de afrontamiento (variable cualitativa), se ha aplicado la prueba t de Student para dos muestras independientes. El tamaño del efecto de las pruebas de t de Student se ha calculado mediante la prueba d de Cohen. Por último, se ha aplicado un Análisis de Varianza Factorial para estudiar el efecto de la alexitimia y el estilo de afrontamiento (variables categóricas) sobre el estrés académico total. En esta prueba, el tamaño del efecto se ha estudiado mediante el estadístico  $\eta^2$  parcial. Se han considerado significativas las pruebas cuyos valores de probabilidad asociados han sido inferiores a 0,05.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo

En la tabla 1 se encuentran los estadísticos descriptivos correspondientes al estrés académico (IEA). Se observa que las mayores puntuaciones de estrés se producen en el sistema fisiológico.

Tabla 1-

*Estadísticos descriptivos de estrés académico (IEA).*

	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>IC95%</b>
IEA fisiológico	3.18	0.73	3.10-3.26
IEA cognitivo	3.00	0.69	2.92-3.08
IEA motor	2.71	0.82	2.62-2.80
IEA Total	2.99	0.64	2.91-3.10

M: media; DT: desviación típica; IC95%: intervalo de confianza del 95% para la media.

Respecto al estilo de afrontamiento (COPE-28, tabla 2), entre las 14 dimensiones principales, se ha hallado un promedio más elevado en el afrontamiento activo, mientras que el afrontamiento centrado en el problema es el que ha obtenido el promedio más alto entre las 3 dimensiones secundarias. La clasificación de los participantes en los tres estilos de afrontamiento muestra que, la mayoría de ellos utilizan una estrategia orientada al problema (n = 234, 78.0%), el 20.7% (n = 62) se caracteriza por utilizar una estrategia centrada en la emoción, mientras que únicamente el 1,3% (n = 4) aplica un estilo basado en la evitación.

Tabla 2-

*Estadísticos descriptivos de afrontamiento (COPE-28).*

	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>IC95%</b>
Apoyo emocional	1.90	0.77	1.81-1.99
Apoyo social	1.76	0.72	1.68-1.84

Afrontamiento activo	2.24	0.57	2.17-2.30
Planificación	2.17	0.59	2.10-2.23
Uso sustancias	0.37	0.69	0.29-0.45
Humor	1.90	0.80	1.81-1.99
Religión	0.63	0.88	0.53-0.73
Autodistracción	1.69	0.73	1.61-1.77
Negación	0.42	0.55	0.35-0.48
Desahogo	1.41	0.70	1.33-1.49
Autoinculpación	1.73	0.74	1.64-1.81
Desconexión	0.49	0.56	0.43-0.56
Reinterpretación positiva	1.94	0.73	1.85-2.02
Aceptación	2.14	0.54	2.08-2.20
Afrontamiento centrado en problema	2.12	0.40	2.08-2.17
Afrontamiento centrado en emoción	1.69	0.57	1.62-1.76
Evitación	1.06	0.31	1.03-1.10
Afrontamiento total	1.48	0.27	1.45-1.52

M: media; DT: desviación típica; IC95%: intervalo de confianza para la media al nivel de confianza del 95%.

En alexitimia (TAS-20), la dimensión de pensamiento concreto es la que ha obtenido el promedio más elevado, de acuerdo con los valores del cuestionario (tabla 3). En cuanto a la clasificación de los sujetos, el 71.0% (n = 213) de los participantes pertenece al grupo de pensamiento concreto, el 28.3% (n = 85) al de dificultad para expresar sentimientos a los demás, y el 0.7% (n = 2) al de dificultad para identificar los sentimientos y diferenciarlos de las sensaciones físicas. La asignación de los sujetos se ha realizado a la dimensión en la que obtuvieron una mayor puntuación.

Tabla 3-

*Estadísticos descriptivos de alexitimia (TAS-20).*

	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>IC95%</b>
Dificultad identificar	2.20	0.93	2.10-2.31
Dificultad expresar	2.66	0.69	2.58-2.74
Pensamiento concreto	3.03	0.42	2.99-3.08
Alexitimia total	2.65	0.52	2.59-2.71

M: media; DT: desviación típica; IC95%: intervalo de confianza para la media al nivel de confianza del 95%.

### Relación del estrés académico con la alexitimia

En la tabla 4 se encuentran las correlaciones de Pearson entre las dimensiones de estrés académico y las de alexitimia. Se observa que el estrés académico total, fisiológico, cognitivo y motor están positivamente relacionados con la puntuación total de alexitimia y la dificultad para identificar. Además, el estrés cognitivo está positivamente relacionado también con la dificultad para expresar sentimientos a los demás y el pensamiento concreto. Por último, el estrés motor también está relacionado de forma directa con la dificultad para expresar.

Tabla 4-

*Correlaciones de Pearson entre estrés académico y alexitimia.*

		IEA		IEA	
		IEA Total n = 300	fisiológico n = 300	cognitivo n = 300	IEA motor n = 300
Alexitimia total	r	0.239	0.204	0.238	0.176
	p	<0.001	<0.001	<0.001	0.002
Dificultad identificar	r	0.253	0.218	0.239	0.194
	p	<0.001	<0.001	<0.001	0.001
Dificultad expresar	r	0.148	0.107	0.154	0.122
	p	0.010	0.064	0.008	0.034
Pensamiento concreto	r	0.099	0.096	0.113	0.041
	p	0.088	0.097	0.050	0.477

A continuación se estudia la relación del tipo de alexitimia con el estrés académico, para lo que se ha utilizado la variable cualitativa de alexitimia. En la tabla 5 se puede observar que, aunque en general los promedios de las dimensiones de estrés son mayores en el grupo de participantes clasificados con dificultad para expresar en comparación con los de pensamiento concreto, dichas diferencias no son estadísticamente significativas en ningún caso, por lo que no se puede afirmar que existen diferencias en el estrés académico entre ambos grupos.

Tabla 5-

*Estadísticos descriptivos de estrés académico en función de la alexitimia y prueba t de Student.*

	Dificultad expresar		Pensamiento concreto		Prueba t de Student		
	n = 85		n = 213		t (296)	p	d
	M	DT	M	DT			
IEA Total	3,05	0,65	2,96	0,63	1.170	0.243	0.15
IEA fisiológico	3,24	0,74	3,15	0,72	0.973	0.331	0.12
IEA cognitivo	3,06	0,67	2,97	0,70	1.050	0.295	0.13

IEA motor	2,78	0,88	2,68	0,80	0.997	0.320	0.13
-----------	------	------	------	------	-------	-------	------

M: media; DT: desviación típica; n = tamaño muestral; t (gl): estadístico de contraste (grados de libertad); p: nivel crítico de significación; d: tamaño del efecto d de Cohen.

### Relación del estrés académico con el afrontamiento

En cuanto a la relación del estrés académico con el afrontamiento (tabla 6), los resultados muestran que el grupo de afrontamiento centrado en el problema tiene similares niveles de estrés que el centrado en la emoción, a pesar de que parece existir una tendencia a mayor de estrés en este último grupo, que no ha sido confirmada por las pruebas estadísticas.

Tabla 6-

*Estadísticos descriptivo de estrés académico en función del afrontamiento y prueba t de Student.*

	Centrado problema		Centrado emoción		Prueba t de Student		
	n = 234		n = 62		t (294)	p	d
	M	DT	M	DT			
IEA Total	2,96	0,65	3,05	0,63	-0.943	0.346	0.13
IEA fisiológico	3,16	0,74	3,25	0,69	-0.937	0.350	0.13
IEA cognitivo	2,97	0,69	3,12	0,71	-1.499	0.135	0.21
IEA motor	2,70	0,83	2,69	0,75	0.099	0.921	0.01

M: media; DT: desviación típica; n = tamaño muestral; t (gl): estadístico de contraste (grados de libertad); p: nivel crítico de significación; d: tamaño del efecto d de Cohen.

### Relación de la alexitimia con el afrontamiento

Tampoco se han hallado diferencias significativas en los niveles de alexitimia, tomada como dimensiones, en función del estilo de afrontamiento (tabla 7). Los promedios de las dimensiones de alexitimia son muy similares en ambos grupos.

Tabla 7-

*Estadísticos descriptivo de alexitimia en función del estilo de afrontamiento y prueba t de Student.*

	Centrado problema		Centrado emoción		Prueba t de Student		
	n = 234		n = 62		t (294)	p	d
	M	DT	M	DT			
Alexitimia total	2,64	0,52	2,64	0,52	0.042	0.966	0.00
Dificultad identificar	2,18	0,91	2,18	0,96	0.003	0.997	0.00
Dificultad expresar	2,66	0,68	2,63	0,73	0.244	0.808	0.03
Pensamiento concreto	3,03	0,44	3,04	0,36	-0.107	0.915	0.02

M: media; DT: desviación típica; n = tamaño muestral; t (gl): estadístico de contraste (grados de libertad); p: nivel crítico de significación; d: tamaño del efecto d de Cohen.

### Modelo lineal del estrés académico en función de la alexitimia y el afrontamiento

Se ha aplicado un análisis de varianza factorial del estrés académico tomando como factores el afrontamiento y la alexitimia (estadísticos descriptivos en tabla 8).

Se expone el modelo aditivo, debido a que las pruebas del modelo interactivo indican que la interacción entre ambos factores no es significativa [ $F(1,291) = 0.661$ ;  $p = 0.417$ ;  $\eta^2 = 0.002$ ], por lo que ha sido eliminada del modelo. El modelo aditivo tampoco ha arrojado un resultado significativo en afrontamiento [ $F(1,291) = 1.030$ ;  $p = 0.311$ ;  $\eta^2 = 0.004$ ] y alexitimia [ $F(1,291) = 1.285$ ;  $p = 0.258$ ;  $\eta^2 = 0.004$ ], por lo que se puede afirmar que estos factores no explican de forma adecuada el estrés académico en esta muestra de estudiantes.

Tabla 8-

*Estadísticos descriptivos de estrés académico en función de alexitimia y afrontamiento.*

	Centrado problema			Centrado emoción		
	M	DT	N	M	DT	n
Dificultad expresar	3,05	0,67	66	3,02	0,65	15
Pensamiento concreto	2,93	0,64	166	3,06	0,62	47
Total	2,96	0,65	232	3,05	0,63	62

M: media; DT: desviación típica; n: tamaño muestral.

## DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio era el análisis de la relación entre los niveles de alexitimia, las estrategias de afrontamiento utilizadas y los niveles de estrés académicos de una muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid.

La hipótesis planteada afirma que los estudiantes con bajos niveles de alexitimia emplearán estrategias más activas de afrontamiento, lo que implicará menores niveles de estrés académico. Esta hipótesis está fundamentada en los hallazgos de diversos autores, que indican que las estrategias de afrontamiento que se orientan a la resolución del problema conllevan una actitud más activa que proporciona un mayor control sobre la fuente del estrés. En contraste, las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción o a la evitación del problema adoptan un enfoque más pasivo, cuyo objetivo es la regulación de la respuesta emocional sin actuar sobre la fuente del estrés (Caldera et al., 2007; Macías y Quiñónez, 2007; Márquez, 2006; Piemontesi y Heredia, 2009).

El ámbito académico, en concreto la etapa universitaria, proporciona multitud de situaciones que el sujeto puede vivenciar como estresantes, tales como son la presentación y entrega de trabajos, exámenes o tareas diarias, que deben realizarse en un tiempo determinado. Además, si el tiempo para desempeñar dichas tareas no se gestiona adecuadamente, es probable que el nivel de estrés aumente.

Asimismo, la entrada en la universidad, suele coincidir con una etapa evolutiva de muchos cambios en la que los sujetos deben generar los cambios pertinentes para ajustarse a la nueva situación. La naturaleza de estos cambios drásticos puede originar una elevada tensión, ya que se tienen que tomar ciertas decisiones que suponen importantes modificaciones en el estilo de vida. Los estudiantes universitarios se encuentran en un periodo crítico en el que va a entrar en la edad adulta y necesitan completar su período de formación con el objeto de encontrar trabajo en el futuro. Por lo tanto, las habilidades de manejo del estrés son fundamentales para afrontar con éxito este tramo vital.

El estrés académico, entre los estudiantes universitarios en particular, ha sido un tema de interés durante muchos años (Shields, 2001). Los estudiantes universitarios, especialmente los estudiantes de primer año, son particularmente propensos al estrés debido a la naturaleza de la vida universitaria, que obliga a que los estudiantes adquieran nuevas habilidades sociales y también por la necesidad de asumir la responsabilidad de sus propias necesidades personales (García-Ros et al., 2012).

Además de los requisitos académicos, las relaciones con los miembros de la facultad y las presiones del tiempo son las mayores fuentes de estrés (Misra y McKean, 2000). Por encima de todo, la mayor fuente de tensión proviene de la adaptación social, en particular para adaptarse a la vida universitaria, especialmente por la separación de la familia y amigos (Kariv y Heiman, 2005). Además, las pruebas, las calificaciones, la competencia con los compañeros, la demanda del tiempo, el ambiente de la clase, y la preocupación por el futuro se pueden contar entre las principales fuentes de estrés académico.

Los resultados de este estudio muestran que una amplia mayoría de estudiantes se caracteriza por aplicar una estrategia de afrontamiento centrada en el problema, lo que, a priori, según los estudios mencionados, debería llevar a suponer que los niveles de estrés académico serán bajos. Sin embargo, las puntuaciones de estrés académico se encuentran en valores altos, especialmente el estrés fisiológico, en consonancia con los hallazgos de anteriores estudios, que muestran que el estrés académico aumenta conforme se incrementa el nivel de estudios, siendo por lo tanto mayor en la etapa universitaria y de posgrado (Dyson y Renk, 2006), lo que supone un elevado factor de riesgo para los trastornos del estado de ánimo como la depresión, o bien trastornos de ansiedad (Beiter et al., 2015).

Estos resultados podrían indicar que los datos recopilados se encuentran sesgados por una elevada deseabilidad social, que lleva a proporcionar aquellas respuestas que se cree que son mejor percibidas socialmente, y que en este caso, están produciendo un incremento del número de participantes que se

califican a sí mismos como pertenecientes al grupo de estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento centrado en el problema. También se podría pensar que existen otras variables mediadoras entre el estilo de afrontamiento y el estrés que no han sido tenidas en cuenta en esta población, como pueden ser las dificultades económicas, el elevado paro juvenil o problemas familiares.

Se había pronosticado que los participantes con un estilo de afrontamiento activo, centrado en el problema, tendrían menor estrés que los estudiantes cuyo estilo de afrontamiento fuera pasivo (centrado en la emoción o evitativo). Sin embargo, en este estudio no se ha podido verificar tal hipótesis, en cuanto a que los niveles de estrés académico, total y en todas sus dimensiones, son similares en los participantes que utilizan fundamentalmente una estrategia centrada en el problema y en los que utilizan una estrategia centrada en la emoción, sin que se haya podido analizar el grupo clasificado como evitativo por su escaso número de componentes.

Estos resultados sugieren que el estrés académico es independiente del estilo de afrontamiento utilizado para manejar el estrés, el cual tendría su fuente en factores relacionados con el ámbito académico, como son los exámenes, los plazos de entrega de trabajos, etc. Sin embargo, diversos estudios realizados con anterioridad, indican que los estudiantes con una estrategia de afrontamiento orientada al problema se encuentran más motivados y, por lo tanto, obtienen mejor rendimiento académico que aquellos cuya estrategia de afrontamiento está orientada en la emoción (Struthers, Perry, y Menec, 2000). Aun así, a pesar de que los estudiantes con estrategias de afrontamiento orientadas al problema puedan obtener mejores resultados, esto no significa que tengan menores niveles de estrés académico, sino que por su mayor motivación son más resilientes que los estudiantes con un estilo orientado a la emoción.

Las estrategias de afrontamiento se sabe que influyen en la experiencia de estrés del sujeto. Para la mayoría de los estudiantes, controlar el estrés durante la universidad puede ser extremadamente difícil. Sin embargo, aprender a controlar el estrés puede ayudarles a manejar las presiones sociales y académicas cotidianas, y así tener una mejor experiencia de la universidad. Las estrategias eficaces de gestión del tiempo aumentan el rendimiento académico (Campbell y Svenson, 1992) y con frecuencia son incluidas en los programas de asistencia académica como una ayuda para mejorar el rendimiento de los estudiantes universitarios. Aunque se recomienda el inicio de las tareas académicas mucho antes de las fechas de entrega, así como distribuir las en otras más pequeñas y mantener una continuidad en su realización, los estudiantes no suelen aplicar estas técnicas y se encuentran en una situación de gran angustia antes de los exámenes.

Por otra parte, se sabe que el estrés se encuentra relacionado con la alexitimia (Mikolajczak y Luminet, 2006), posiblemente debido a la dificultad de los estudiantes para verbalizar sus emociones negativas. En este estudio, la mayoría de los universitarios han sido clasificados en el grupo de alexitimia que se caracteriza por la dificultad para expresar, lo cual podría ser un indicador del grado de estrés al que se encuentran sometidos los participantes, aunque existe una controversia acerca de si la alexitimia es un rasgo



estable relacionado con la regulación de las emociones o bien se encuentra afectado situacionalmente por el estrés (Mikolajczak y Luminet, 2006).

Al estudiar la relación entre el estrés académico y la alexitimia como variable cuantitativa, se ha podido observar que la dificultad para identificar se encuentra directamente asociada al nivel total de alexitimia, en particular a la dificultad para identificar las emociones, lo cual muestra que conforme aumenta esta dimensión de la alexitimia aumenta también el nivel de estrés académico, en general y en todas sus dimensiones. También se ha encontrado una relación significativa entre la dificultad para expresar las emociones y los niveles de estrés académico total, cognitivo y motor. Sin embargo, no se ha podido encontrar una diferencia significativa en el nivel de estrés académico, en ninguna de sus dimensiones, entre los grupos de alexitimia correspondientes a dificultad para expresar y pensamiento concreto, siendo en este caso la naturaleza de la variable alexitimia cualitativa.

Los resultados correspondientes a la relación entre la dificultad para identificar y el estrés académico deben ser tomados con mucha cautela en cuanto a que están basados en las puntuaciones de dos participantes únicamente. Sería necesario tomar una muestra mayor en la que se incluyera una amplia participación de personas clasificadas con dificultad para identificar para poder llegar a conclusiones fiables en este aspecto. Respecto a la relación que existe entre la dificultad para expresar y el estrés académico, no se puede establecer la dirección de la asociación causal, por lo que no es posible asegurar que una mayor dificultad para expresar las emociones sea el origen de un mayor nivel de estrés. En todo caso, se sugiere la posibilidad de que las fuentes de estrés académico sean otras, correspondientes a la propia organización académica, como por ejemplo el apretado calendario de exámenes, y que la dificultad para expresar las emociones actúe impidiendo a los estudiantes reducir los niveles de estrés a través de la verbalización de sus sentimientos negativos. En cuanto a los resultados que indican que no existen diferencias en estrés académico entre los estudiantes clasificados con dificultad para expresar y los de pensamiento concreto, estos hallazgos sugieren la ausencia de vinculación entre ambos constructos, por lo que no podríamos confirmar la influencia de la alexitimia sobre el estrés académico.

Anteriormente, se había hipotetizado que la alexitimia modula la respuesta fisiológica al estrés (Martin y Pihl, 1985), en la denominada “hipótesis estrés-alexitimia”. Sin embargo, en un reciente estudio realizado en estudiantes universitarios, en el que se estudiaba el papel de la alexitimia en el estrés en época de exámenes (Zunhammer, Eberle, Eichhammer y Busch, 2013), no se ha podido verificar la existencia de esta relación entre alexitimia y estrés académico, que está mejor explicado por el neuroticismo como rasgo de personalidad.

Tampoco se ha podido hallar una vinculación entre el nivel de alexitimia y la estrategia de afrontamiento. Los resultados indican que la puntuación en alexitimia es similar en los estudiantes con estilos de afrontamiento centrado en el problema y centrado en la emoción, a diferencia de otros estudios en los que se

ha encontrado una relación clara entre los estilos de afrontamiento y la alexitimia (Tominaga, Choi, Nagoshi, Wada y Fukui, 2014), a pesar de que dichos estudios no han sido realizados con población académica. En un estudio realizado con estudiantes universitarios, se pudo comprobar igualmente que los participantes con altos niveles de alexitimia tenían mayores puntuaciones en el estilo de afrontamiento centrado en la emoción que los estudiantes con bajos niveles de alexitimia (Besharat, 2010).

El hecho de que en este estudio no se haya podido confirmar dicha asociación podría indicar que la alexitimia, tal y como se ha evaluado, es un constructo estable de regulación emocional independiente de la estrategia de afrontamiento utilizada fundamentalmente, que también podría ser considerada una dimensión estable de la personalidad. Ambos constructos, además, serían independientes del estrés académico, que estaría relacionado con otras posibles fuentes, como las dificultades económicas, la competitividad, los exámenes o la presentación de trabajos académicos. Por estos motivos, el modelo para explicar el estrés académico a partir de las puntuaciones de alexitimia y afrontamiento no ha obtenido una adecuada bondad de ajuste, siendo necesario ampliar el enfoque para encontrar otros posibles predictores del estrés académico en estudiantes universitarios.

En todo caso, parece que la alexitimia y el estilo de afrontamiento no juegan un papel relevante a la hora de explicar el estrés académico entre los universitarios de este estudio, por lo que podría abrir la puerta a otros factores a la hora de explicar la elevada tensión que padece esta población, teniendo en cuenta, por supuesto las peculiaridades de la población de estudio de que la muestra es representativa.

Posiblemente otros factores expliquen mejor la aparición de estrés entre los estudiantes universitarios. El aumento del número de estudiantes universitarios matriculados, las difíciles condiciones de acceso al mercado laboral, que exigen una mayor formación académica, lo que prolonga indefinidamente la etapa universitaria, y la aparición de la crisis económica con las dificultades correspondientes para financiar los gastos universitarios provoca que muchos estudiantes universitarios se sientan pesimistas sobre su futuro profesional.

En cualquier caso, se deben tener en cuenta las limitaciones del estudio, entre las que destaca el número de participantes que han podido ser clasificados en el grupo de evitación, en la variable de estilos de afrontamiento, y en el grupo de dificultad para identificar, en la variable alexitimia, y que no han permitido incluirlos en las pruebas estadísticas. Otra posible limitación, es el posible sesgo relacionado con la deseabilidad social, que podría llevar a los participantes a responder aquello que se percibe como socialmente deseable, y que en el caso de las estrategias de afrontamiento puede haber sobredimensionado el número de estudiantes que han sido clasificados con un estilo de afrontamiento orientado al problema. Por último, señalar también las limitaciones vinculadas a los sesgos culturales y sociales del ámbito en que se ha realizado el estudio, siendo todos los participantes estudiantes de universidades de la Comunidad de Madrid, con un nivel socioeconómico principalmente medio-alto. La generalización de estos resultados a la población

de estudiantes universitarios en general necesitaría llevarse a cabo con estudios que incluyeran a participantes de otras universidades españolas.

En futuros estudios deberían seleccionarse muestras más amplias que permitan contrastar íntegramente las hipótesis planteadas y que reduzcan los posibles sesgos de selección correspondientes al ámbito en que se ha realizado el estudio.

## REFERENCIAS

- Aldwin, C. M. y Revenson, T. A. (1987). 'Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (2), 337.
- Alonso-Fernández, F. (2011). La alexitimia y su trascendencia clínica y social. *Salud Mental*, 34 (6), 481-490.
- Aselton, P. (2012). Sources of stress and coping in American college students who have been diagnosed with depression. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25 (3), 119-123.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28), 19-31.
- Barraza, A. y Acosta, C. (2007). El estrés de examen en educación media superior CASO. Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7 (37).
- Basnet, B., Jaiswal, M., Adhikari, B. y Shyangwa, M. (2013). Depression among undergraduate medical students. *Kathmandu University Medical Journal*, 10 (3), 56-59.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. y Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96.
- Besharat, M. A. (2010). Relationship of alexithymia with coping styles and interpersonal problems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 614-618.
- Buchwald, P. y Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress & Coping*, 16 (3), 281-291.
- Caldera, M., Pulido, C. y Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7,

79-97.

- Caldera, M., Pulido, C. y Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Callejas, G. R., López, G. B. y Álvarez, G. (2013). Afrontamiento y alexitimia en una muestra de mujeres víctimas de violencia familiar en San Luis, Argentina. *Alternativas en Psicología*, 17 (29), 32-43.
- Campbell, R. L. y Svenson, L. W. (1992). Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonton, Canada. *Perceptual & Motor Skills*, 75, 552-554.
- Carver, C. S. y Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdéz, N. (2013). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología*, 21 (2), 363-392.
- Collazo, C. A. y Rodríguez, Y. H. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 1.
- DeLongis, A. y Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73 (6), 1633-1656.
- Dyson, R. y Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-1244.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Un cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). España: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Montalvo, J. y Yáñez, S. (1994). Alexitimia: concepto, evaluación y tratamiento. *Psicothema*, 6 (3), 357-366.
- Fortune, D. G., Richards, H. L., Griffiths, C. E. y Main, C. J. (2002). Psychological stress, distress and disability in patients with psoriasis: consensus and variation in the contribution of illness perceptions, coping and alexithymia. *British Journal of Clinical Psychology*, 41 (2), 157-174.
- Garaigordobil, M. (2013). Sexismo y alexitimia: correlaciones y diferencias en función del género, la edad, y el nivel de estudios. *Anales de Psicología*, 29 (2), 368-377.
- García, N. B. y Zea, R. M. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología:(Universidad de Antioquía)*, 3 (2), 65-82.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés

- académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Gómez, V. (2000). Relación entre estrés e inmunidad: una visión crítica a la investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (1), 31-45.
- González, A. H. S., Nava, F. V. y Perales, G. M. M. (2014). Estrategias de afrontamiento: psicología positiva y optimismo. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 2 (1), 8.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8 (1), 57-71.
- Horton, P. C., Gewirtz, H. y Kreutter, K. J. (1992). Alexithymia—State and trait. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 58 (2), 91-96.
- Kariv, D. y Heimann, T. (2005). Task-oriented versus-oriented coping strategies: the case of college students. *College Student Journal*, 39 (1), 72-84.
- Krzemien, D., Urquijo, S. y Monchietti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16 (3), 350-356.
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students-A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5 (1), 135-143.
- Labrador F. J. (1995). *El estrés: nuevas tecnologías para su control*. Madrid: Temas de Hoy.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Leonard, B. E. (2008). How important is psychoneuroimmunology. *Salud Mental*, 31 (2), 83-85.
- Lepore, S. J., Evans, G. W. y Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (6), 899.
- Macías, A. B. y Quiñónez, J. S. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 48-65.
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 359-378.
- Martin, J. B. y Pihl, R. O. (1985). The stress-alexithymia hypothesis: theoretical and empirical

- considerations. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 43, 169-176.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23 (2), 301-307.
- Mikolajczak, M. y Luminet, O. (2006). Is alexithymia affected by situational stress or is it a stable trait related to emotion regulation? *Personality and Individual Differences*, 40 (7), 1399-1408.
- Misra, R. y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16 (1), 41-51.
- Monzón, I. M. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Morán, C., Méndez, L., Ramírez, M. T., Landero-Hernández, R. y Menezes, E. (2014). Evaluación de las propiedades psicométricas del Brief COPE, su relación con el NEO PI-R y diferencias de género en Brasil. *Universitas Psychologica*, 13 (4), 1305-1320.
- Morán, C., Landero, R. González, M. T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 543-552.
- Parker, J. D., Michael Bagby, R., Taylor, G. J., Endler, N. S. y Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality*, 7 (4), 221-232.
- Páez, D., Martínez-Sánchez, F., Velasco, C., Mayordomo, S., Fernández, I. y Blanco, A. (1999). Validez psicométrica de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20): un estudio transcultural. *Boletín de Psicología*, 63, 55-76.
- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25 (1), 102-111.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28 (1), 89-96.
- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2 (3), 159-172.
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Campos, A. R. P., Acosta-Fernández, M. y de los Ángeles Aguilera, M. (2015). Estrés Académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21 (1), 35-42.

- Rich, A. R. y Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: A cross-lagged panel correlational analysis. *Psychological Reports*, 60 (1), 27-30.
- Rovira, D. P. y Martínez, A. J. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5, 133-150.
- Rull, M. A., Sánchez, M. L., Cano, E. V., Méndez, M. T., Montiel, P. H. y García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21 (1), 31-37.
- Sánchez-García, M., Martínez-Sánchez, F. y Román, C. (2011). Influencia de la condición clínica en la relación entre la alexitimia y el reconocimiento emocional: un estudio dimensional. *Psicothema*, 23 (4), 713-718.
- Sánchez, M. M., Rejano, E. I. y Rodríguez, Y. T. (2000). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e interprofesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K. y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1257.
- Schwarzer, R. y Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. *Handbook of coping: Theory, Research, Applications*, 107-132.
- Shields, N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among persisting and nonpersisting college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 6 (2), 65-81.
- Sifneos, P. y Nemiah, J. (1972). Psychosomatic illness. A problem in communication. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 18, 154-160.
- Simón, V. y Miñarro, J. (1990). Estrés: una perspectiva psicobiológica. *Motivación y emoción*, 345-377.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, 17 (3), 213-226.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. y Menec, V. H. (2000). An Examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41 (5), 581-592.
- Taylor, G. J. (1984). Alexithymia: concept, measurement, and implications for treatment. *The American Journal of Psychiatry*, 141, 725-732.
- Taylor, G. J., Ryan, D. y Bagby, R. M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 44 (4), 191-199.
- Tominaga, T., Choi, H., Nagoshi, Y., Wada, Y. y Fukui, K. (2014). Relationship between alexithymia and

coping strategies in patients with somatoform disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 55–62. <http://doi.org/10.2147/NDT.S55956>

Valero, Z. V., Maldonado, S. M., Ruiz, E. B. y Nava, C. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: propuesta del cuestionario de estrés, emociones y afrontamiento (CEEAA). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (3), 1051.

Zarco, A., Cardoso, M., Torres, M. y Arellano, F. (2014). Valores en estudiantes de medicina de nuevo ingreso en un plantel de la UNAM. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 17 (2), 91-97.

Zunhammer, M., Eberle, H., Eichhammer, P., y Busch, V. (2013). Somatic Symptoms Evoked by Exam Stress in University Students: The Role of Alexithymia, Neuroticism, Anxiety and Depression. *PLoS ONE*, 8 (12), e84911. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0084911>.