



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Trabajo Integrador Final

**Estrés cotidiano en la adolescencia.**

**Alumno:** Salinas Cura, María Agustina.

**N° de Legajo:** 14.392

**Fecha presentación:** 02-10-2017.

## Índice

Capítulo 1: Marco Teórico.....	2
Introducción.....	2
Definición de Estrés.....	4
El estrés en la adolescencia.....	9
Capítulo 2: Antecedentes.....	14
Capítulo 3: Planteo de la investigación .....	19
Capítulo 4: Objetivos.....	20
Capítulo 5: Método.....	20
5.1. Diseño.....	20
5.2. Participantes .....	21
5.3. Técnicas de recolección de datos .....	21
5.4. Procedimiento.....	21
Capítulo 6: Resultados.....	22
Capítulo 7: Discusión.....	29
Capítulo 8: Conclusión.....	35
Referencias.....	37

## Capítulo 1

### Marco Teórico

#### Introducción

La palabra adolescencia proviene del latín *Adolescere*: desarrollarse u Olescere, que significa crecer, y representa el despliegue de la persona. Uno de los pioneros en el estudio del periodo fue el psicoanalista alemán Peter Blos (1992). Según este autor, la adolescencia se correlaciona al segundo proceso de individuación, e implica un emerger desde la familia hacia el mundo adulto y las relaciones exogámicas. El primero se halla representado por “el salir del cascarón” (Blos, 1992), que se consuma al finalizar los tres años. En este periodo, adviene la maduración sexual al renunciar a la orientación bisexual infantil y se consuma la conformación del carácter. “En el proceso adolescente, siempre se produce la llamada regresión al servicio del desarrollo como fenómeno normativo del cual depende el progreso evolutivo en este periodo. Los peligros potenciales de esta regresión tornan al adolescente propenso al estallido de la enfermedad emocional” (Blos, 1992). La resolución exitosa del periodo depende de un ambiente favorecedor que brinde apoyo, contenga y reduzca las presiones y angustias del sujeto en transición.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2016), la adolescencia se corresponde con el periodo de desarrollo del sujeto comprendido entre la infancia y la edad adulta, proponiendo como límites cuantitativos las edades de 10 y 19 años. “Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos” (OMS, 2016). Si bien los procesos biológicos que condicionan el ciclo son universales, tales como la maduración física y sexual, la viabilidad de recursos que brinda el medio de pertenencia del adolescente, puede incidir en el proceso, produciendo variaciones en su duración y características, constatándose de este modo diferencias cualitativas entre las diferentes culturas. Producto de la influencia ejercida sobre los jóvenes por parte del contexto socioeconómico, la época se presenta con características de potencialidad, es decir de adquisición de capacidades que posibilitan una adaptación óptima al mundo adulto. Sin

embargo, dicha influencia predispone a los adolescentes a la asunción de posibles riesgos. “De todo ello se deduce que este proceso representa para los adultos una oportunidad única para influir en los jóvenes” (OMS, 2016). Tal como lo indican las particularidades del periodo al que pertenece, el adolescente se encuentra en un punto intermedio entre el adulto y el niño: no presenta la capacidad de comprensión de la complejidad de los fenómenos que enfrenta, ni de las consecuencias de sus actos; no poseen la plena facultad de control ni posibilidad de conformar decisiones acabadas respecto a su salud. Según la Organización Mundial de la Salud (2016), esta capacidad responsiva parcial sumada a la oportunidad de influencia del medio, predispone al joven a la vulnerabilidad para el desarrollo de conductas de riesgo y a la explotación sexual.

Un amplio número de adolescentes perciben cierta presión a iniciarse en determinadas prácticas de riesgo. Estas los llevan a desarrollar patrones de comportamiento disfuncionales a edades cada vez más tempranas, lo que implica para ellos un elevado riesgo de traumatismo. De acuerdo a la OMS (2016), estas conductas son el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (ITS) como el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH). Además, algunos adolescentes suelen experimentar diversos problemas de adaptación y de salud mental.

Según Gaete (2015), la adolescencia es un proceso en la que ocurren una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales de distinta magnitud cuya consecución lleva al joven a la consolidación de la identidad y al logro de la autonomía.

Si bien constituye un proceso de alta variabilidad individual en cuanto a su comienzo y término, a la progresión a través de sus etapas, a la sincronía del desarrollo entre los diversos ámbitos y en otros aspectos, el desarrollo psicosocial de este período tiende a presentar características comunes y un patrón progresivo de 3 fases:

adolescencia temprana, media y tardía (Gaete, 2015, p.436).

Una transición psicosocial normativa en el periodo adolescente depende de un desarrollo previo exitoso que haya sido alcanzado en las etapas anteriores del ciclo vital, de la interacción de los factores biológicos propios de la adolescencia y de la influencia

de agentes culturales. Sin embargo, existen diferencias y particularidades provenientes de variables como la edad, sexo y nivel educativo del adolescente, evidenciando la gran variabilidad del proceso. Pese a la consideración de esta dimensión subjetiva, Gaete (2015) propone dividir al periodo en las tres etapas universales, mencionadas anteriormente, correspondiéndole a cada una de ellas los siguientes rangos etarios: Adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años; Adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años; Adolescencia tardía: desde los 17-18 años en adelante.

La OMS (2016) considera que el periodo adolescente se caracteriza por ser un proceso de evolución hacia la adultez, de crecimiento y conquista de gran potencial vital, y con importantes cambios activos y vertiginosos. Dicha etapa prepara al joven para su inserción en una nueva etapa, la adultez, y las demandas que esta implica, como el pasaje a la emancipación económica y social de los adultos responsables de la niñez, la constitución de la identidad y adquisición de razonamiento abstracto y habilidades necesarias para asumir un rol adulto. Estos cambios no solo dotan al sujeto de capacidades nuevas sino que lo predisponen al desarrollo del estrés.

#### Definición de estrés

La delimitación del concepto de estrés ha sido abordada desde múltiples enfoques: desde la psicología, hasta la neurobiología y la medicina. Como definición general convergente de todos estos campos de conocimiento, la Real Academia Española en su 23<sup>o</sup> edición (2016) considera al estrés como la tensión consecuencia de eventos agobiantes, generadora de reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos. Partiendo de esta exposición, se supone al estrés como toda situación que signifique una amenaza al estado de equilibrio del organismo, generando así la alteración del mismo para su adaptación a las circunstancias expuestas. Según Gutiérrez García (1998), el vocablo "stress" es de origen anglosajón y su significado remite a la idea de "tensión, presión, coacción". Así, "*to be under stress*" se puede traducir como "sufrir una tensión nerviosa". Selye (1945) fue uno de los pioneros en desarrollar el concepto de estrés. Según este investigador húngaro, el estrés era una respuesta desarrollada por el organismo ante estímulos del ambiente, denominando a este fenómeno "Síndrome General de Adaptación" (Selye, 1945). En el ámbito de la salud, hizo referencia al concepto en relación a las manifestaciones sintomáticas de los enfermos.

En otras palabras, observó que los pacientes desplegaban síntomas comunes como cansancio, fatiga, pérdida del peso y hambre, llamando a este patrón “síndrome de estar enfermo” (Oblitas, 2004). Es así que en 1960, Selye concluyó que el estrés se correspondía con “la suma de todos los efectos inespecíficos de los factores sobre el individuo” (Selye, 1960).

Desde la medicina, al considerar la amenaza del equilibrio del organismo como noción inherente al estrés, el campo de la investigación debió orientarse hacia la conceptualización de este constructo. En 1932, el científico norteamericano Walter Cannon, en su obra *The Wisdom of the body* (1932), brindó una definición acabada de homeostasis refiriéndola como un conjunto de procesos fisiológicos reguladores de la constancia del medio interno, enfrentando las amenazas del ambiente y las consecuentes respuestas del organismo. Así como la homeostasis de Cannon (1932) refería a la tendencia del organismo al equilibrio, McEwen, citado por Marzano (2016), introdujo en 1998 el concepto complementario de Alostasis para denominar a los mecanismos adaptativos que tienen como objetivo procurar la homeostasis. En este proceso intervienen diferentes sistemas del organismo como el Sistema Nervioso Autónomo, el Sistema Cardiovascular y el Sistema Inmune, cuyas funciones consta de la protección y la preparación del organismo para afrontar al factor estresor que se le presente. Se tratan de procesos vitales básicos que poseen la capacidad innata de desarrollar tolerancia dentro de determinados límites. Si las exigencias y amenazas ocurren dentro de límites esperados o del nivel de capacidad de respuesta del organismo, el cuerpo procederá a responder con la activación adaptativa de los sistemas implicados para contrarrestar el estímulo presentado. Este estrés es denominado Eustrés (Gutiérrez García, 1998). McEwen denominó Carga Alostática (McEwen, 1998) a una continua respuesta de estrés desregulada. Este desgaste se produce por una hiperactividad del sistema de Alostasis, obligando al organismo a un mayor desgaste, exponiéndolo a condiciones de vulnerabilidad y en consecuencia, al desarrollo a largo plazo de patologías orgánicas y psiquiátricas. Bonet, et. al. (2011) refiere a que el organismo tiende a desarrollar cambios plásticos perjudiciales y desadaptativos frente a demandas del medio significadas como excesivas para el logro del equilibrio homeostático por mecanismos habituales. Este proceso lleva a un estado de sobrecarga alostática llamado Distrés, que conlleva a una excesiva activación psicofisiológica. Las exigencias para

confrontar la situación son de gran magnitud y el organismo no cuenta con los recursos necesarios para afrontar la misma, por lo cual los sistemas que procuran la homeostasis sufren una activación psicofisiológica desmesurada y perjudicial. De acuerdo a lo planteado por Bonet, et. al. (2011) esta hiperactivación va a manifestarse a nivel del Sistema Nervioso Central en forma de ansiedad y depresión, y a nivel de los sistemas inmune, endócrino y cardiovascular como alteración en sus funcionamientos. McEwen (1998) describió como Carga Alostática esta sobrecarga o hiperactivación de los sistemas adaptativos del organismo para procurar la homeostasis. Según Bonet, et. al. (2011) el organismo sufre un desgaste de sus sistemas internos, como costo que debe pagar por la desregulación e hiperactividad crónica consecuencia de su necesidad adaptativa a las demandas excesivas del medio.

Desde la perspectiva psicológica, el estrés es definido como un proceso de ajuste complejo dinámico y recurrente entre las exigencias del medio externo, los recursos inter e individuales psicofísicos del humano, y la valoración que hace de la relación entre dichas exigencias y los recursos disponibles. Lazarus y Folkman (1986), proponen dos variables intervinientes en su modelo de estrés. La relación entre estos dos factores determina la incidencia del estrés en el individuo y las consecuencias desarrolladas en él, y no el acontecimiento situacional en sí mismo. Es decir que, en el hombre el estrés no depende de la eventualidad externa, sino de la relación que el individuo tiene entre la amenaza percibida y los recursos disponibles con los que cree contar para afrontar la misma. Según Lazarus y Folkman (1986) cuanto más amenazante sea percibida la situación y menores sean los recursos con los que el sujeto considera poseer, mayor será la vulnerabilidad y su tendencia a enfermar a través del cuerpo o la mente. Algunos de los trastornos posibles desencadenantes son los trastornos de ansiedad, trastornos del estado de ánimo y, en personalidades predispuestas, la descompensación psicótica. Los Episodios Psicóticos Breves constituyen un buen ejemplo de esto último. El estrés psicológico surge entonces, del vínculo entre el individuo y su medio, en tanto evaluación de este último un peligro para el bienestar propio debido a la incapacidad percibida para enfrentarlo con los recursos disponibles.

Según Bonet, et. al. (2011), generalmente la creencia en la propia capacidad de control de la situación estresante genera un menor nivel de activación fisiológica que la creencia de que no se podrá lidiar con la misma. En este último caso, y al igual que ocurría en el campo bio-medicinal, el individuo llevará a cabo respuestas conductuales disfuncionales que, a largo plazo resultarán un perjuicio para sí mismo. Respuestas como la agresión interviniente en la Alostasis, que sería beneficiosa a corto plazo, mantenida en el tiempo puede resultar dañina. Se genera así una mayor carga alostática en forma de conducta riesgosa, en lugar de otras conductas de autoprotección como la conciliación. Es decir que en exceso y de forma sostenida, el estrés resulta nocivo para el organismo.

Según La Asociación Americana de Psicología (2016), el desarrollo de estrés en forma excesiva puede generar graves daños emocionales. La presencia del fenómeno en forma leve representa una defensa natural adaptativa que permite al individuo superar los episodios de tensión moderada. En cambio, el estrés crónico excesivo, es decir, un estado de tensión constante y persiste durante largo plazo, lleva al agotamiento del organismo a nivel físico y psicológico. Siguiendo lo anteriormente expuesto, la Asociación Americana de Psicología (2016) establece tres tipos de estrés: el estrés agudo, el estrés agudo episódico y el estrés crónico. El estrés agudo corresponde a una manifestación de estrés habitual frente a los estímulos cotidianos que interactúan con el individuo. Es a corto plazo, referente a las exigencias del pasado reciente y futuro inmediato. Resulta tolerable en una pequeña medida resultando incluso emocionante y excitante, pero en dosis elevadas y sostenidas lleva a un agotamiento de los sistemas del cuerpo. Su persistencia en un breve lapso de tiempo no genera un daño considerable respecto al estrés a largo plazo. Los síntomas son bastantes tratables y entre ellos se encuentran la agonía emocional (exteriorizada en forma de enojo, ansiedad, depresión e irritabilidad); problemas musculares (como dolores de cabeza, de espalda, tensiones musculares entre otros); problemas estomacales e intestinales (acidez, flatulencia, diarrea, estreñimiento); la sobreexcitación pasajera (puede generar hipertensión arterial, taquicardia, sudoración de palmas, mareos, migrañas, dificultad para respirar, dolor en el pecho, entre otros) (APA, 2016). El estrés agudo episódico se manifiesta cuando el estrés agudo persiste en la vida del individuo con frecuencia. Suelen ser personas con estilos de vida caóticos y desorganizados, que tienden a la agitación, a la irritabilidad y a la tensión. Presentan un

ritmo acelerado, de apuro constante, asumen muchas responsabilidades y presiones pero no logran organizar las obligaciones autoimpuestas. La Asociación Americana de Psicología (2016) establece que la preocupación incesante representa otra modalidad de estrés agudo episódico: aquellos individuos angustiados por la imaginación de un futuro cercano catastrófico o negativo que presentan una angustia anticipatoria de lo que imaginan les podría suceder. Los síntomas del estrés agudo episódico se exteriorizan en forma de una sobre-agitación prolongada: dolores de cabeza continuados, migrañas, hipertensión, dolor en el pecho y enfermedad cardíaca. Por otro lado, el estrés crónico refiere a una respuesta del organismo frente a demandas y presiones severas del medio percibidas como deprimentes, sin salida e interminables en el tiempo. "Es el estrés de la pobreza, las familias disfuncionales, de verse atrapados en un matrimonio infeliz o en un empleo o carrera que se detesta" (APA, 2016). Frente a este panorama, suele presentarse un individuo desesperanzado y deprimido que abandona la búsqueda de soluciones. Puede derivar de traumas infantiles interiorizados, presentificados de manera constante, generando en algunos casos una afección profunda de la personalidad.

El individuo con estrés crónico presenta una visión sobre el miedo que lo rodea que le genera un estrés permanente: ve al entorno como una amenaza que exige auto perfección y le teme a la crítica. Según APA (2016), el estrés crónico conduce a quien lo padece al suicidio, a la violencia, al ataque cardíaco, a la apoplejía o el cáncer. Genera un desgaste tal que lleva a la persona a una crisis nerviosa mortal, pero antes de ello pueden presentarse diversos indicadores en distintos periodos vitales. Uno de ellos lo constituye el periodo adolescente. En la adolescencia ocurren una serie de acontecimientos promotores del estrés, ya que el sujeto no solo debe enfrentarse a los cambios biológicos y físicos de la pubertad con las consecuentes variaciones en el estado de ánimo, funcionamiento cognitivo y social, sino que, además debe enfrentar un conjunto de novedosas demandas y obligaciones para insertarse al mundo adulto que le depara. De acuerdo a lo planteado por Calvete y Estévez (2008), en la adolescencia se presentan ciertos factores que representan fuentes potencializadoras de estrés en los jóvenes. Algunas de ellas son las demandas del ámbito académico, la preocupación por la imagen corporal y la aceptación del grupo de pares, el desarrollo de la identidad sexual y el logro de una autonomía progresiva respecto del par progenitor.

## El estrés en la adolescencia

Oros y Vogel (2005) establecen que los estresores del periodo infantil y adolescente no difieren íntegramente de los de la vida adulta, pero tienen ciertas cualidades que son propias de cada periodo de desarrollo. Un Estresor (Lazarus y Folkman, 1986) se define como todo estímulo que el sujeto percibe como amenazante para su bienestar físico o psíquico y que representa una sobrecarga para poder tolerarlo, generando así una respuesta de estrés. Según García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo y Casanova (2014) el “estrés cotidiano” (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981), en tanto demandas frustrantes e irritantes que se produce en interacción diaria con el entorno primordial del adolescente, adquiere específica notabilidad en este período, debido a los múltiples cambios emocionales, sociales y fisiológicos que se producen en el sujeto. Asimismo, Oliva (2003) sostiene que el carácter transicional de esta etapa, los múltiples cambios y la asunción de nuevos roles que el adolescente debe desplegar, dotan al sujeto en transición de características de vulnerabilidad para el desarrollo de fluctuaciones emocionales, conductas de riesgo y desavenencias con los padres. Estas demandas, en tanto estresores psicosociales, van a referirse a los principales entornos de relación del adolescente, como la escuela, los grupos de pares y el hogar. Para De la Torre, M. J. et. al. (2011), gran cantidad de los factores estresantes se circunscriben al contexto académico del adolescente (p. ej., exceso de tareas escolares, interacciones con compañeros y profesores, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar), al contexto social en tanto relación con sus iguales (falta de aceptación, ridiculización, competitividad, agresiones físicas y/o verbales), a la preocupación por la imagen corporal y a la inquietud por el futuro. Estas demandas posibilitan las condiciones para la contracción de dificultades físicas y/o psicológicas en el adolescente. Los conflictos del núcleo familiar, dificultades de rendimiento académico, problemas afectivos, la presión de los iguales, la falta de conocimiento de lo que vendrá a futuro y las nacientes responsabilidades del mundo adulto son percibidos como eventos más estresantes por las adolescentes que los adolescentes varones. Así mismo, según la investigación de De la Torre et al. (2011) los adolescentes de sexo masculino son más vulnerables a eventos estresantes que impliquen algún grado de competitividad. Las “Preocupaciones Sociales” (Martínez Uribe y Morote Ríos, 2001) en tanto realidad social que lo atraviesa y dificultades que deberá afrontar en un futuro próximo desde un rol adulto

como, por ejemplo la violencia social, delincuencia, pobreza, inserción al mundo laboral entre otras, representan un malestar del adolescente ceñido a una visión más global de las dificultades del entorno y, lo llevan a posicionarse en un rol de responsabilidad de mayor tenor, como miembro activo su comunidad. Martínez Uribel y Morote Ríos (2001) mencionan un estudio llevado a cabo por Seiffge-Krenke (1995) con adolescentes de Alemania, Israel, Finlandia y Estados Unidos, sobre sus principales preocupaciones cotidianas, hallando que los conflictos relacionados con la visión a futuro como el miedo al desempleo, la falta de orientación vocacional, preocupación por el medio ambiente, etc., eran los estresores de mayor intensidad. Según Musitu, Buelga, Lila, & Cava (2004), los adolescentes tienden a señalar con mayor frecuencia a un grupo de eventos normativos como fenómenos generadores de estrés. Los eventos normativos (Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2004) son las preocupaciones, las dificultades y las tensiones cotidianas presentes en la vida de la mayor parte de los jóvenes. Según los autores, los eventos de mayor incidencia son aquellos provenientes del ámbito familiar y vincular como el cambio de colegio, las discusiones entre los padres e hijos y los conflictos generados en el grupo de pares.

Si bien las investigaciones se han volcado hacia un enfoque cuantitativo, Jiménez, Menéndez e Hidalgo (2008) hacen mención de las ventajas que consideran los modelos transaccionales en considerar una mirada cualitativa sobre el estado de la cuestión ya que no depende tanto de un conjunto de factores estresores predeterminados, sino además de cómo el adolescente responde al evento. Según Jiménez, Menéndez e Hidalgo (2008), la potencialidad de un evento para impactar en la vida de un individuo guarda estrecha relación con la forma en que la persona evalúa el mismo. Esta evaluación varía según el grado de vulnerabilidad que porta cada individuo, sus estrategias de afrontamiento desarrolladas a través del tiempo y las características del contexto en el que se halla inmerso.

En contraste con la perspectiva cuantitativa, el enfoque cualitativo carece de suficientes investigaciones que posibiliten un análisis detallado de la manera de vivenciar los eventos vitales estresantes por parte de los adolescentes, y menos aún, un examen diferenciado por sexo. Dentro de las investigaciones cualitativas, la llevada a cabo por Lorence, Jiménez García & Sánchez Hidalgo (2009), mencionan un estudio del cual

derivaron los siguientes resultados: las adolescentes experimentan mayor estrés frente a sucesos relacionados con conflictos interrelacionales (padres, amigos o pareja) y cambio de escuela; y los adolescentes, mayor dificultad relativa a conflictos con otros iguales no pertenecientes al grupo de amigos, problemas de comportamiento y afección emocionalmente negativa ante el fracaso escolar o nacimiento de un hermano.

En referencia al contexto familiar, García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo & Casanova (2014) refieren que, entre los factores que influyen en cómo el adolescente interpreta los eventos estresantes cotidianos se encuentran las relaciones con los padres. El intercambio de afecto entre el progenitor y su hijo es indispensable para una óptima transición del proceso adolescente. Sin embargo, existen opiniones encontradas entre los investigadores, respecto al control ejercido por los padres sobre el joven y el beneficio de este factor en su desarrollo. El control sobre el adolescente incluye el establecimiento de límites, vigilancia directa de conductas, corrección de incumplimientos y conocimiento de diversos aspectos de su vida. Por ejemplo, los resultados obtenidos en la investigación de Wagner, Cohen & Brook (1996) revelaron que aquellos adolescentes que mantenían un vínculo afectuoso con ambas figuras parentales, manifestaban poca asociación de estrés y síntomas depresivos. Contrariamente, en aquellos con padres con un estilo educativo rígido, estuvo más asociado el estrés con la depresión. Otras investigaciones también han centrado sus estudios en la correlación entre los “Estilos Parentales” (Baumrind, 1966) y la conducta exteriorizada del hijo adolescente. Los Estilos Parentales comprenden un conjunto de actitudes, expresiones y comportamientos no verbales que definen el tipo de relación sostenida entre padres e hijos en los distintos ámbitos de sus vidas cotidianas. El Estilo Parental es aquel que incide en el proceso de formación adolescente. La definición de Estilo Parental fue propuesta por Baumrind (1966) en referencia a la influencia de la socialización familiar sobre el ajuste infantil y adolescente. Luego, Maccoby & Martin (1983) retoman el concepto y amplían la propuesta estableciendo 4 estilos parentales: democrático, autoritario, permisivo e indiferente, a partir del entrecruzamiento de dos de las dimensiones de la socialización parental: “sensibilidad (afecto, aceptación e implicación) y exigencia (control, supervisión y demandas de madurez)” (García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo & Casanova, 2014). De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo & Casanova (2014), dentro del

ámbito del hogar, las inconsistencias educativas entre los estilos de ambos progenitores, resultan perjudiciales presentándose como factores estresores percibidos por el adolescente; Sin embargo, Oliva, Parra & Arranz (2008) consideran que a pesar que la inconsistencia disciplinaria sea un factor estresor para padres e hijos, el hecho de contar con al menos un progenitor democrático genera un beneficio en el adolescente, apaciguando los efectos negativos derivados de la falta de acuerdo. Hoeve, Dubas, Gerris, Van der Laan y Smeenk (2011) establecen que los adolescentes que cuentan con al menos un padre democrático presentan una disminución en la frecuencia de implicación en delitos.

Otro de los estresores del contexto social lo constituye la presión psicosocial proveniente del grupo de pares: “falta de aceptación, ridiculización, competitividad, agresiones físicas y/o verbales” (De la Torre, et. al., 2011), representan la fuente fundamental de estrés considerada por los adolescentes. Según Jaureguizar, Bernaras, Soroa, Sarasa y Garaigordobil (2015), el rechazo proveniente de otros adolescentes o del grupo de pares conlleva a un mayor despliegue de comportamientos de riesgo. “En general, los estilos de afrontamiento se han asociado con problemas de salud, con las enfermedades físicas crónicas, con la salud mental y con problemas emocionales y conductuales en los adolescentes” (Teva, Bermúdez y Buena-Casal, 2011). El estrés social proveniente del grupo de pares puede ser equilibrado mediante el apoyo parental o el empleo por parte del adolescente de sus recursos y capacidades, como por ejemplo, una autoestima elevada. En otros casos, tal como lo expresan Blanco & Sandín Esteban (2003), los jóvenes no cuentan con estas estrategias y suelen ceder ante el apremio no saludable de sus pares. Según Gaeta González & Martín Hernández (2009), una serie de estudios sobre las estrategias de afrontamiento de estrés en adolescentes escolarizados, mostraron que las interacciones sociales competentes son necesarias para el ajuste y el funcionamiento óptimo de los mismos. De este modo, el contexto social influye significativamente en la autorregulación de los estudiantes. El afán de éstos por desempeñarse de manera socialmente competitiva y aceptada ante los iguales dentro del aula se relaciona con altos niveles de ansiedad, depresión y estrés. Los factores generadores de estrés como los sentimientos de soledad, la percepción de ser dejado de lado, no ser tenido en cuenta, considerar que otros se entretienen más o ser contrariado por un grupo significativamente numeroso se presentarían como indicadores de riesgo para el desarrollo de síntomas depresivos. Jaureguizar,

Bernaras, Soroa, Sarasa y Garaigordobil (2015), consideran a ambos fenómenos, es decir el estrés social y la manifestación de síntomas depresivos, en una relación bidireccional y proponen reconocer al primero como un factor de riesgo que ha de ser atendido en dispositivos de intervención y prevención. Es decir, la imagen social y física adquiere una especial relevancia en el periodo adolescente. Por ello, los cambios que el joven experimenta en su cuerpo y la retroalimentación recibida por parte del grupo de pares, repercuten de forma significativa en su autoestima.

En referencia al contexto escolar, Martínez Díaz & Díaz Gómez (2007) definen al estrés como la sensación de malestar en el adolescente generado por factores de carácter físico o psicológico, consecuencia de tensiones interrelacionales, personales o ambientales. Estas tensiones, que generan un detrimento de las capacidades del adolescente para el afrontamiento de las demandas escolares, están representadas por las dificultades en el rendimiento académico, el déficit en la habilidad metacognitiva requerida para resolver problemas o para establecer relaciones entre la teoría enseñada y la realidad, el afrontamiento de las situaciones de evaluación, el vínculo con otros alumnos y con las autoridades, la búsqueda de reconocimiento y de la identidad personal, y la pérdida de un ser querido.

El ámbito educativo adonde acude el adolescente se torna un escenario propulsor del estrés cuando las normas, principios, costumbres o sujetos acudientes a la institución representan factores que imposibilitan una socialización óptima y/o perjudican la comunicación entre los estudiantes, con los profesores, con el núcleo familiar y con la sociedad en general. El estrés puede manifestarse mediante dificultades de adaptación, vinculación con pares y autoridades escolares, rendimiento y ejecución de tareas, situaciones de evaluación, cansancio cognitivo, desobediencia y rebeldía frecuente y repetitiva como un indicador de malestar manifestado a través de conductas de agresión, riñas con otros compañeros o intentos de deserción.

Martínez Díaz, & Díaz Gómez (2007) hacen mención a los estudios de medición del grado de estrés adolescente frente a un examen escolar, llevado a cabo en Canadá, donde se concluyó que los jóvenes exhibían niveles variados de ansiedad ante la situación de evaluación. Asimismo, Robinson y cols. (1985) refieren a otra investigación realizada con

alumnos de bachillerato, donde se resolvió que el fenómeno estrés ejercía influencia sobre el rendimiento escolar de los adolescentes. Por su parte, Jaureguizar, Bernaras, Soroa, Sarasa y Garaigordobil (2015), a partir de la vinculación de estrés y depresión, consideraron que las creencias de autoeficacia baja conducen a los jóvenes a dudar de sus propias capacidades y les generan sentimientos negativos, una sensación de ansiedad, de falta de control, de desamparo y/o de depresión. Para Roeser et al. (1998) los estudiantes que poseen un autoconcepto académico muy bajo, tienen un bajo rendimiento escolar. Los jóvenes cuyo desempeño en el ámbito académico consideran que no será óptimo en comparación con los requerimientos de la instancia evaluativa, tienden a cumplir con la profecía autoimpuesta. Las cogniciones negativas que el adolescente se construye sobre sí mismo y su capacidad, “conllevan estrés interiorizado (tristeza, ansiedad, sentimiento de vergüenza, culpa o retraimiento) o exteriorizado (enfado, frustración o rabia dirigida hacia los demás)” (Jaureguizar, et al., 2015). Se genera de dicho modo un circuito retroalimentador donde las obligaciones escolares autopercebidas como conflictivas mantienen las tensiones emocionales y éstas, al mismo tiempo, generan un incremento de las dificultades académicas. Sin embargo, según el estudio llevado a cabo por Fröjd et al. (2008) sobre depresión y rendimiento académico en adolescentes de sexo masculino, la depresión moderada se relacionaba con un mejoría en su desempeño académico. Esto podría indicar que la vivencia de estrés en un grado medio se correspondería con el deseo de los adolescentes por mantener un rendimiento escolar óptimo.

## **Capítulo 2**

### **Antecedentes**

- Eventos estresantes y la relación con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes: este estudio, con un diseño descriptivo correlacional, buscó hallar la posible relación entre los Eventos Vitales Estresantes (EVE) y el consumo de alcohol y tabaco en una muestra probabilística de 416 adolescentes de secundaria de Monterrey, México, así como identificar la asociación entre los EVE y el consumo de tabaco y alcohol, según las áreas de experimentación de los EVE (familiar, social, personal, conductas disruptivas, dificultades de logros y fracasos, salud y escolar). Los resultados manifestaron la existencia de una relación positiva entre la experimentación de EVE en la adolescencia y el consumo

de alcohol y tabaco. Así mismo se halló que a mayor intensidad del EVE vivido, más intenso era el consumo de alcohol en los adolescentes. Otro de los hallazgos reveló que, en último año respecto a la administración de la prueba, la cantidad de EVE vivenciados por hombres y mujeres fue muy similar. Entre los EVE evaluados, los 10 más prevalentes en el estudio, citados fueron: el mejoramiento del vínculo con otros; conocer nuevos amigos; compartir más tiempo con amigos/compañeros; asumir más responsabilidades; conocer un buen consejero; no ver más a algún amigo; falta de descanso suficiente; poder reencontrarse con los amigos; cambios físicos e inicio de la secundaria. Estas respuestas facilitaron el arribo a otra conclusión referida a las relaciones entre el consumo de alcohol y tabaco, y los EVE categorizados según el área de vida del adolescente donde se desarrolla el evento estresor. El consumo de alcohol presentó mayor relación con más clases de EVE (los que más puntaje arrojaron fueron el área personal, escolar, de logros y fracasos, salud y de problemas de conducta) que el consumo de cigarrillos (relacionada principalmente con el área escolar, de salud y de problemas de conducta). Pero el área que correlacionó con mayor intensidad con el consumo de ambos (alcohol y tabaco) fue el área de salud, en comparación con los EVE de los demás sectores. El área que no presentó correlación con el consumo de ninguna de las dos sustancias, fue el área familiar.

- Consumo de drogas en adolescentes, el papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites: se trata de un estudio cuantitativo llevado a cabo con una muestra de 657 adolescentes que buscó evaluar la relación entre las variables estrés, esquemas cognitivos, impulsividad y consumo de drogas en la población indicada. Según los datos brindados por la investigación, el periodo entre los 14 y 16 años es vivenciado por el adolescente como uno de las etapas de mayor probabilidad para la vivencia de estrés. Los resultados arrojaron que el consumo de sustancias como éxtasis, LSD, marihuana y cocaína guardaba estrecha asociación con los eventos estresantes, y los esquemas de Grandiosidad y Autocontrol Insuficiente. Se concluyó que los Esquemas cognitivos, y principalmente la impulsividad para la resolución de problemas manifestada en los adolescentes, moderaban el vínculo entre estrés y propensión al consumo de drogas.

- Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia: La investigación consistió en un estudio cuantitativo y cualitativo realizado con 623

adolescentes de 30 colegios de la ciudad de Sevilla, entre 11 y 17 años de edad, de ambos sexos distribuidos equitativamente, con el objetivo de analizar el estrés psicosocial vivenciado en esta población y examinar la posibilidad de diferencias por sexo.

Se concluye que los sucesos vitales estresantes de mayor relevancia en el periodo adolescente provienen del área familiar y escolar. La comparación entre los participantes de sexo femenino y masculino, demostró que tanto varones como mujeres experimentan estrés psicosocial. Sin embargo, ambos grupos manifestaron diferencias en el tipo de situaciones que se presentan con mayor frecuencia en cada sexo y el impacto emocional que generan en cada sector. “No es de extrañar que los resultados de nuestra investigación nos permitieran confirmar la tesis de la acumulación de factores de riesgo durante la adolescencia expuesta al inicio de este documento a través de la evaluación de eventos estresantes cotidianos y negativos” (Jiménez, Menéndez e Hidalgo, 2008).

Los eventos estresantes de carácter normativo de mayor predominio en la muestra, es decir las preocupaciones que forman parte de la interacción cotidiana del adolescente con el medio, fueron los pertenecientes a la esfera familiar y grupo de iguales. Respecto al impacto emocional causado por dichas situaciones, la muerte o enfermedad de un familiar, las peleas y el distanciamiento definitivo del mejor amigo, el engaño de la pareja y haber sufrido acoso o abuso sexual fueron citados como los más impactantes. En cuanto al análisis diferencial se concluyó que las adolescentes presentaban mayor frecuencia de dificultades interpersonales y conflictos relacionados al cambio de escuela. En cambio, los adolescentes mostraron menor tolerancia hacia las rupturas, peleas o traiciones en las relaciones de amistad. Este último grupo mostró mayor tendencia hacia conductas disruptivas en la escuela y en las relaciones con otros iguales que no fueran sus amigos. Ambos sexos manifestaron, como vivencias de alto impacto y como sucesos de alta frecuencia, las peleas parentales y la repetición de curso.

- Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes: la investigación se trató de un estudio correlacional constituido por dos muestras de 71 adolescentes en su totalidad, entre 13 y 17 años, de ambos sexos. Se buscó comparar una parte de la muestra, cuya particularidad estaba dada por conformar un grupo clínico de 37 adolescentes con depresión que, al momento de la evaluación, no recibían tratamiento psicológico ni farmacológico,

con otro grupo sin depresión conformado por 34 casos de chicos escolarizados. El objetivo de la investigación fue conocer la relación existente entre la ocurrencia de los sucesos de vida estresantes en las áreas familiar, inter e intrapersonal, escolar, salud física y mental, y conductual, con el nivel de depresión en adolescentes.

Los resultados arrojaron que los eventos vitales estresantes no disminuían o aumentaban de forma paralela a la intensidad de la depresión, pero un nivel alto de factores estresantes mostró vinculación con la depresión. Además, se concluyó que el grupo de adolescentes que presentaba depresión manifestó mayor estrés en los últimos 12 meses previos a la administración de la prueba, respecto al grupo sin síntomas depresivos. Estos resultados llevaron a considerar que existen diversos factores que inciden en el trastorno depresivo durante el periodo adolescente y uno de ellos es el estrés. Esta variable, junto a una predisposición por eventos adversos en la infancia, estilos de afrontamiento disfuncionales y determinadas variables biológicas y sociales incidentes llevan a mantener la depresión. Las principales fuentes de estrés que se vincularon a la depresión fueron: los acontecimientos negativos provenientes del entorno familiar, sucesos estresantes vinculados con iguales y las dificultades por el rendimiento escolar bajo.

- Evaluación del riesgo suicida y estrés asociado en adolescentes estudiantes mexicanos: consistió en un estudio cuantitativo llevado a cabo con 341 adolescentes de 13 a 18 años, estudiantes de escuelas secundarias públicas de la ciudad de México, donde se efectuó una correlación de los resultados arrojados por dos instrumentos de evaluación adolescente (Cuestionario de Sucesos de Vida e Inventario de Riesgo Suicida), a fin de dar sustento a la importancia de la relación del estrés por eventos adversos y riesgo suicida en este periodo. Los resultados indicaron que las variables se correlacionan altamente, en tanto que a mayor número de sucesos estresantes reportados por los adolescentes, mayor riesgo suicida. Las dimensiones que mayor correlación exhibieron con la ideación suicida fueron la personal y familiar.

- Modelado jerárquico por pasos: análisis multinivel del estrés cotidiano en adolescentes: el estudio utilizó un modelo multinivel como método a fin de analizar datos estructurados de forma jerárquica. Como muestra tomó un grupo de 954 adolescentes estratificados en 46 aulas de una escuela, con el objetivo de indagar la asociación entre el

estrés cotidiano en adolescentes con la satisfacción vital, los problemas socioemocionales y el estrés ocasionado por el vínculo con los docentes. Los resultados obtenidos por los investigadores indicaron que el estrés cotidiano se relaciona con una menor satisfacción de vida, mayor tendencia a la presencia de problemas socioemocionales, al padecimiento de estrés relativo al vínculo alumno/profesor y mayor probabilidad de aparición de síntomas internalizados o externalizados.

- Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e Índice de Masa Corporal (IMC): esta investigación se trata de un estudio descriptivo correlacional, cuyo objetivo fue hallar las relaciones existentes entre la tríada estrés-emociones-afrontamiento y el IMC, en una muestra compuesta por 89 adolescentes de dos secundarias mexicanas, una de la Ciudad y otra del área metropolitana. Participaron jóvenes de ambos sexos.

Como instrumentos de medición para la evaluación del nivel de estrés que ocasionan aquellas situaciones con las que los adolescentes interactúan cotidianamente, se usó el inventario de estrés cotidiano adaptado por Nava et al. (2004); para medir los tipos de afrontamiento elegidos por los jóvenes ante la situación estresante, se usó la escala de modos de afrontamiento adaptada por Vega et al. (2010). Otro de los instrumentos empleados fue el Cuestionario de emociones, estrés y afrontamiento de Vega et al. (2012), compuesto por 12 preguntas que referidas al tipo de estrategias de afrontamiento, emociones positivas y negativas vivenciadas ante dos tipos de situaciones: estresantes y satisfactorias.

Los resultados de la investigación indicaron que los sucesos más estresantes en frecuencia e intensidad para los adolescentes corresponden al ámbito escolar, y las estrategias más utilizadas por los jóvenes son las centradas en la emoción. Es decir, que el modo de resolución está dirigido a la búsqueda de experimentación de emociones o evasión del conflicto.

## Capítulo 3

### Planteo de la investigación

El presente trabajo tiene como objetivo comprender el significado del estrés provocado por los eventos cotidianos más prevalentes, en una muestra compuesta por 7 adolescentes de 5° año de una escuela privada del barrio de Flores, C.A.B.A. Para ello, se optó por categorizar dichos estresores, según el área de interacción diaria del joven, en 4 ejes: ámbito familiar, escolar, micro-social de relación con pares y macro-social de naciente rol adulto.

Según una encuesta llevada a cabo por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2014), con 1.018 adolescentes y 1.050 adultos, los adolescentes reportan un nivel de estrés superior al de los adultos, arrojando resultados de comportamientos no saludables como consecuencia asociada al fenómeno. Es por ello que aparece la necesidad de estudio del tema. Además, el nivel de estrés informado por los jóvenes durante el año escolar excede considerablemente la franja saludable y supera el promedio reportado por los adultos. Las referencias a sufrir fatiga provienen de más de un tercio de la población consultada y una cuarta parte de los adolescentes, informa no cumplir con al menos una comida de las 6 diarias, como resultado del estrés. Pese a las notables complicaciones del estrés sobre sus vidas, los jóvenes muestran menor probabilidad que los adultos de informar sobre su impacto en la salud física o psíquica e indican que su nivel de estrés va en aumento en comparación con el año anterior a la encuesta realizada por APA (2014).

El estado actual de la variable elegida exhibe un análisis de forma cuantitativa en la población consultada, más un vacío de investigaciones cualitativas detalladas que den cuenta de cómo los jóvenes vivencian estos sucesos estresantes, atendiendo sus particularidades y subjetividades. Además, los estudios anteriores han centrado sus investigaciones en el estrés adolescente asociado a áreas específicas, sin considerar la visión global del sujeto e interrelación de los distintos ámbitos de los que forma parte. Por lo que, si el joven se siente estresado en algún plano vital como el familiar, considerando el enfoque holístico propuesto, este influiría en las restantes dimensiones como la académica.

Para poder llevar a cabo el trabajo, se accedió a la muestra de forma directa gracias a un vínculo laboral. El conocimiento de los jóvenes desde el inicio del nivel secundario y de sus padres me facilitó contar con el consentimiento y colaboración de los mismos para llevar a cabo las entrevistas. Se optará por el uso de un material de indagación individual, la entrevista semi-estructurada con preguntas divididas en ejes categoriales.

## **Capítulo 4**

### **Objetivos**

Se procuraron dos objetivos generales:

Comprender el significado que un grupo de adolescentes, de 5° año de un colegio privado del barrio de Flores, brindan al estrés vinculado a las áreas de interacción cotidiana, a partir de los datos brindados por la muestra.

Vislumbrar coincidencias en los relatos que den cuenta de incidencias socioculturales estresantes prevalentes, procurando una mirada empática del adolescente, con líneas de intervención preventivas para la salud.

## **Capítulo 5**

### **Método**

#### **5.1 Diseño**

El diseño de investigación escogido es la Teoría Fundamentada (TF). Según Carrero et. al., (2012), la TF pretende la emergencia de una teoría inductiva sobre el fenómeno que se desea investigar. Se caracteriza por la falta de existencia de hipótesis previas y generación de la teoría en base a los datos recabados a lo largo de la investigación. La TF buscará lograr una interpretación del significado que los jóvenes tienen del estrés en sus diversas áreas de interacción cotidiana. Su elección se sustenta en el intento de generar una teoría que permita profundizar la comprensión del significado que los adolescentes otorgan al estrés cotidiano a partir de los datos obtenidos en el estudio.

## 5.2 Participantes

Se trata de una muestra compuesta por 7 adolescentes escolarizados de nivel socioeconómico medio, de ambos sexos, que acuden al 5° año de una escuela secundaria privada del barrio de Flores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Las edades abarcan desde los 17 a los 19 años, etapa correspondiente a la adolescencia tardía (Gaete, 2015). La población convive con su familia nuclear.

## 5.3 Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos elegida para la investigación es la entrevista semi-estructurada. Según Vargas Jiménez (2012), la Entrevista en la investigación cualitativa es un encuentro verbal entre dos individuos, un entrevistador y un entrevistado, guiada por un cuestionario previsto por el investigador a fin de favorecer una producción discursiva fluida y con una lógica argumental armónica direccionada hacia el tema definido en el marco de la investigación. Se trata de una entrevista semi-estructurada que busca recabar la información a partir de una serie de preguntas abiertas que invitan al interrogado a expresarse, pero direccionando la respuesta hacia el tema de investigación. Estos interrogantes están predispuestos en un orden específico, según su eje de pertenencia. Se comienza a indagar al entrevistado por el área escolar, luego el familiar, a continuación el área de interacción con pares y finalmente el rol adulto emergente. La entrevista semi-estructurada (Martínez Rodríguez, 2011) se basa en un conjunto de preguntas abiertas prediseñadas que sigue un orden específico efectuadas según el fenómeno que se desea investigar. El objetivo de las mismas es, direccionando al adolescente hacia el fenómeno del estrés vinculado con las áreas de interacción cotidiana, invitarlo a dar una mirada subjetiva del fenómeno que permita al investigador, la comprensión de su visión. Si bien hay secuencia en el orden de la pregunta, esta depende de las respuestas dadas. En función del tipo de datos a recabar, se diseña como una entrevista de tópico puesto que se pretende aprender más sobre el estrés adolescente.

## 5.4 Procedimiento

Para la recolección de datos, se acordaron las entrevistas vía telefónica o mensaje de texto. Se pautó un encuentro por cada adolescente de 40 minutos aproximados, durante el

cual se desarrolló una entrevista semi-estructurada (Martínez Rodríguez, 2011). El espacio destinado a la misma consistió en un lugar tranquilo y silencioso, que facilitó una escucha apropiada del relato del joven. Para ello el hogar del investigador estuvo a disposición, aunque en algunos casos se dio la opción al adolescente de elegir su domicilio como lugar de preferencia. El horario y día fue determinado por el entrevistado. Como parte del estudio se realizó con menores de edad, se proveyeron dos modelos de consentimiento informado. Uno de estos debió ser firmado por los padres dejando constancia de su autorización en la participación de su hijo en la investigación. La notificación informaba brevemente acerca del tema a estudiar y los fines de la investigación; solicitaba permiso a los adultos para trabajar con los menores de 18 años; y brindaba una dirección de email como opción de contacto para que el adulto responsable pudiera obtener más información si así lo deseaba. Los participantes cuya edad se hallaba comprendida entre los 18 y 19 años firmaron el consentimiento luego de haber acordado colaborar con la investigación. En ambos casos, se informó que los datos personales otorgados serían confidenciales.

## **Capítulo 6**

### **Resultados**

Recabadas las entrevistas de los jóvenes, se efectuó un examen detallado de los datos, a fin de distinguir información significativa y convergente, en función de cada uno de los ejes categoriales considerados en la entrevista.

Respecto al eje 1, ámbito escolar, el total de los entrevistados informó sentir molestia, disgusto y cansancio por la carga horaria y exigencia en las materias o por parte de la institución. Algunas de las respuestas fueron: “No me gustan las matemáticas...un poco la carga que te dan porque si en estas no estudiaste...chau”; “Lo que más me molesta de mi colegio es el hecho de tener que ir a doble jornada (...)”; “Siento que son muchas horas y últimamente termino demasiado cansado. Cuando llego a mi casa, no tengo energía ni ganas de hacer nada”; “Lo que no me gusta del colegio es que sea de doble turno, porque me canso mucho y porque no tengo tiempo”; “Es un colegio bastante exigente, donde necesitas tener constancia diaria. La carga horaria es bastante y se siente, te cansa”; “Me ocupa mucho tiempo debido al doble turno”; “Son exigentes pero también reconozco que me exijo yo mucho con el colegio pero ponele...esta semana con la época de finales, estuve

medio zombi, durmiendo casi nada por la cantidad de cosas que te dan”; “Por ahí te tiran todo la misma semana y estás hasta último momento no durmiendo, sin hacer absolutamente nada más que eso, entonces se te re complica (...). Capaz te juega en contra que esa semana estás más irritado”; “La profesora de Lengua y Literatura es la que más nos exige. Pide cosas que te agotan. Las demás materias nos exigen también, pero menos”.

Resultó significativa la alusión de 4 participantes, sobre su adaptación a la escasez de tiempo libre y ritmo demandate: “No me gusta tanta carga horaria lo único. Hay días que la siento más que otros y estoy que no doy más del cansancio, pero después ya me acostumbré”; “Pasa que estoy tan acostumbrado a ir toda mi vida al colegio casi todo el día, que ya con tener 3 h. libres puedo hacer muchas cosas”; “El colegio es exigente, un poco te agota en verdad. Pero creo que a esta altura, puedo llevar adelante esa exigencia (...) siento que salgo preparado para lo que me espera en un futuro”; “Te cansa, pero llega un momento que te acostumbrás a estar todo el día a full”. Así mismo, es de consideración la mención de irritación, fastidio o molestia por la falta de implicancia del docente en la enseñanza: “Lo que me molesta es que no nos hacen disfrutar materias; “Les preocupan otras cosas y hacen hincapié en temas que nos son tan importantes para el día de mañana”; “Me molesta que a ellos solo les importe su materia y no si el alumno aprende”; “Hay profesores que sólo se dedican a dictar los temas que van a tomar, desde que entra hasta que sale del aula. Ese tipo de maestros son los que hacen que los alumnos odien aún más estar en el colegio”; “Sólo les interesa dar la materia...eso te da bronca”.

Al indagar sobre el estrés vinculado a situaciones de evaluación, 5 de 7 entrevistados manifestaron sentirse más tensos cuanto menos habían estudiado o mayor dificultad le atribuían al examen: “Generalmente, trato de estar concentrada y no tensionarme. Aunque hay materias que me cuestan más y capaz por momentos me pongo en blanco, pero trato de seguir con otro tema hasta acordarme”; “Las pruebas las vivo diferente según la materia y cuán preparado esté para rendirla”; “En el 80% de los casos, al comenzar la evaluación, me pongo un poco nervioso o ansioso pero después se me pasa”; “Muchas veces me pongo nerviosa, más cuando la evaluación es un oral. Por los nervios, hay veces que me olvido de lo que memoricé y muchas veces me quedé en blanco, sea en las pruebas estrictas o en el oral”; “Depende la materia. Si es alguna que puedo explayarme

como historia o filosofía, digo: *-ya está, yo sé-*, pero el tema viene con las matemáticas o esas materias que sé que estoy más jugado y me agarra un poco más de ansiedad”.

Fue considerable que 4 de 7 entrevistados indicaron malestar por el bajo rendimiento, aunque manifestaron la falta de motivación para mejorar: “Me digo: *- vine a desaprobar porque no sé nada-*. Es una posición media que me tira abajo, pero me cuesta mucho lo que es matemáticas”; “Últimamente, ya no me estoy preocupando mucho por las materias. Es como que ya sé que en algunas me va ir mal y me jode un poco, pero bueno...”; “Es un colegio bastante exigente. Si fuera más aplicado me iría mejor”; “No me preocupo mucho con las evaluaciones hasta que se convierten en una situación definitoria”.

Al consultar sobre el eje 2, ámbito familiar, 6 de 7 adolescentes señalaron la falta de diálogo e intimidad con los convivientes, aunque no declararon incomodidad, tensión o signos de malestar por ello: “Nos llevamos bien, aunque el trato es escaso”; “Me considero una persona poco familiar, y las cosas me las guardo para mí”; “Capaz no somos mucho de hablar. Mis hermanos son muy distintos a mí, pero nos complementamos”; “Con ambos sé que puedo hablar de mis cosas, pero rara vez necesito charlar de algo. La mayoría de las veces prefiero resolver las cosas por mi propia cuenta”; “No soy de hablar con ellos. Con mis papás algo, con mis hermanas nada”. Asimismo, 3 de 7 jóvenes mencionaron las peleas entre hermanos o progenitores como eventos cotidianos. Sin embargo, no lo consideraron un factor perturbador: “Con mi hermano capaz...pero las peleas son las normales, nada grave.”; “Peleo más con mi hermana más grande. No peleo con mis papas ni nada porque intento evitar todo tipo de diálogo. Pero es algo con lo que vivo, no me molesta”; “Teniendo más edad, por ejemplo en la falta de acuerdo, pienso que tengo que aceptar lo que me dicen”; Sin embargo, una entrevistada indicó lo contrario: “Me pone muy nerviosa las discusiones en general. No me gusta que la gente se pelee y mucho menos en familia, me tensiona”.

Una mayor diversidad de respuestas se recabó en relación a las expectativas familiares. Cabe destacar aquellos enunciados donde la preocupación por las expectativas de las figuras parentales estaba significada únicamente por las posibilidades de alcances positivos (éxito, felicidad y logro de metas), sin lugar al fracaso como alternativa viable: “Un poco me preocupa (...). Creo que esperan que no vaya por mal camino, que esté

orgullosa de mis decisiones”; “Yo creo que mi familia espera lo mejor y que cumpla todas mis metas. Me preocupa no poder alcanzarlas o fracasar”; “Lo que espera mi familia es que pueda trabajar de lo que yo quiera en el futuro. A mí no me preocupa...mucho...”; “No sé, no creo que esperen algo en concreto. Ellos siempre dicen que haga lo que me vaya a hacer bien”; “No sé si me preocupa lo que esperan...más o menos”; “Creo que su idea es medio vieja...creo que espera que forme una familia y estudie. Y mi vieja, finge ser una persona más abierta, pero le he tirado de estudiar carreras más voladas y medio que se quedó dura”.

En lo referente al vínculo con los padres y la modalidad educativa impartida, los adolescentes declararon contar con al menos una figura con un estilo parental democrático. Por Estilo Parental Democrático se entiende a la influencia de la socialización familiar sobre el ajuste adolescente derivada de la confluencia entre dos variables equilibradas, la sensibilidad y la exigencia. Los entrevistados indicaron acudir a la madre para consensuar en lugar del padre, mas no tensión o angustia por la modalidad educativa emitida. Respecto a ello, 3 de 7 jóvenes afirmaron acudir a la madre para obtener permisos, en lugar del padre: “Mis padres son distintos, entonces a veces tengo que recurrir a mi mamá para obtener algún tipo de permiso”; “Hay una cuestión rara de autoridad en mi casa donde mi papá dice *-no sé, preguntale a tu mamá-*. Por eso, ya varias veces lo salteo a mi viejo y voy a preguntarle a ella”; “Me ponen menos límites y reglas por ser el más chico. Están más tranquilos. Me dicen: *-a tus hermanos yo no les hacía esto-*, así que bien. No soy una persona que me hayan retado”; “Lo único que se podría decir que es una regla es cenar todos en familia y para mí está bien”; “Con respecto a las reglas, no tenemos un sistema en el que diga qué obligaciones tiene cada uno. Pero mi mamá hace la mayoría de las cosas y es la que más está. Así que, cuando voy a salir por ejemplo, le pregunto o mando mensaje a ella más que a mi papá”; “Los dos son muy flexibles. Me dejan salir y hacer lo que yo quiera...obviamente dentro de mi edad”; “No hay reglas concretas en mi casa (...) estoy de acuerdo con eso, no me molesta”.

En el análisis de las respuestas del eje 3, el ámbito de interacción con los pares, los adolescentes refirieron irritación, ansiedad, miedo y tensión consecuencia de la violencia, de la mirada de rechazo y del descuido de los espacios públicos: “Me genera mucha tensión cuando veo chicos peleándose en la calle. Pienso que en cualquier momento uno va a sacar

un arma y disparar hacia todos lados. Hoy en día, la gente hace cualquier cosa cuando está enojada”; “Algo que sinceramente me tensiona mal es la gente que tira basura por la ventanilla del auto o colectivo. Me generan ganas de decirle que se baje y agarre lo que tiró, o a veces me dan ganas de pegarle”; “No me banco a la gente que mira mal. Los prejuicios no forman parte de mí y por eso me molesta la gente que sí lo es”; “Me llevo mal con esas personas que se creen superiores o algo así y hacen sentir mal a otros o miran como si estuvieran mal...eso no me gusta. Esas personas me hacen sentir nerviosa”; “No me gusta que se armen peleas sin motivo, que la gente no cuide los monumentos o el simple acto de tirar los papeles en el tacho de basura (...)”; “Las peleas me ponen mal, me da miedo y lo otro no sé...bronca”; “No me gustan las personas mal educadas, me ponen mal (...). Un ejemplo son las personas que le contestan mal a la gente porque se creen guau y critican a otros por cómo es”. Cabe agregar la preocupación manifestada por un joven, por las preferencias de su generación: “Yo soy un pibe muy activo que me gusta salir, ando todo el tiempo con la bici y mi grupo es más sedentario. Por el tema de los juegos es...eso me parece medio preocupante, porque la mayoría es así, prefieren eso. Quedarse todo el tiempo en una casa”.

En lo referente a la aceptación en el grupo de pares, 5 de 7 adolescentes consideraron importante el ser aprobado y reconocido siendo estos factores de repercusión positiva en la autovaloración y autoestima. En la misma dirección, expresaron preocupación, malestar y tensión frente al rechazo de otros jóvenes: “Al ser aceptado pienso que estoy haciendo las cosas bien o que mi personalidad es agradable. Caso contrario me preocupa el porqué, si es culpa mía y si lo puedo cambiar”; “Depende. Si es una actividad que acabo de empezar, probablemente rescindo esa actividad. Pero si esa actividad es durante todo el año sí, me empieza a afectar bastante...probablemente me sienta mal...solo, sin ganas de ir y eso”; “Bastante...me encanta tener muchos grupos y el ser aceptado para mí es importante”; “Es algo positivo, porque pienso que es mejor ser aceptado, te hace sentir mejor. De lo contrario, te sentís excluido y eso te juega en contra en tu personalidad”.

Respecto a la competitividad entre pares, se obtuvieron variadas respuestas. De los 7 entrevistados, 4 afirmaron ver competitividad entre ellos indicando preocupación, tensión

o enojo ante la presencia de la misma: “Nunca me importó (...). No voy a elegir con quien ser amigo porque tiene el último celular o por interés. Nunca el interés formó parte de mí, pero me preocupa que haya personas que sí lo sean”; “Puede ser...por ejemplo, una vez que uno de mis amigos se puso de novio y surgió una competencia. Se puso presumido, intentando demostrar algo a los otros y era una situación bastante incómoda para todos en el grupo, de enojo, peleas...fue un lío”; “Entre nosotras no se ve esa competitividad, pero hay. Especialmente en mi grupo de amigas, no me preocupa. Pero yo creo que es imposible que no haya en esta sociedad, porque todos queremos ponernos la mejor ropa, el mejor y último celular y ahí no sé si me preocupa, pero admito que estoy más a la expectativa”; “No, mis compañeros de curso son muy accesibles en general. Puede ser en el fútbol o la Play-Station, quizás eso lleva a discusiones después (...). No sé si me preocupa, me da bronca, porque quieren hacerse las estrellas y es un juego y te termina cansando”. Fue destacable la respuesta de un adolescente quien significó la competitividad en términos positivos como fuente de motivación y superación personal: “Una competitividad, pero sana que tenemos, es en el deporte. Por ejemplo en el CrossFit o el gimnasio ponele, ver quién hace más peso o más repeticiones. Pero te ayuda, te motiva...en ningún momento te tira para abajo. Decís: - *si él lo puede hacer, yo lo puedo hacer*-.

Las respuestas brindadas en el eje 4, concernientes al rol adulto incipiente y futuro próximo, fueron las que mayor similitud exhibieron entre sí. La totalidad de los adolescentes entrevistados afirmaron sentir preocupación, ansiedad y temor por los cambios que devienen al terminar el colegio. Estas manifestaciones derivaron de la incapacidad autopercibida para poder confrontar las demandas futuras y de la posibilidad de insatisfacción laboral: “No me inquieta qué hacer después, sino el cómo va a ser lo que quiero hacer. Me preocupa tener las mismas exigencias que ahora o más, o si voy a poder hacerlo”; “Pienso que capaz puede no gustarme. Vi el programa de la carrera y está bastante bueno. Pero quizás haya cosas que no me gusten porque todavía no sé cómo es la carrera y eso es un tema...”; “Sí, me da mucha ansiedad. Ya tengo resuelto lo que voy a hacer luego de terminar el colegio y ya quiero vivir la experiencia de estar en la universidad, pero también quiero trabajar y no depender tanto de mi familia, así que es un poco una presión...un cambio importante”; Sí, tome la decisión de una carrera pero de la que no estoy 100% seguro. Por ejemplo, esta semana tuve que entregar un trabajo práctico

que estaba relacionado con eso y medio que lo padecí bastante. Y yo no sé si en algún momento no voy a terminar odiando todo eso y terminaré...no sé, sentado en un escritorio haciendo algo que odio, ¿entendés? Como que me preocupa un poco esa imagen mía en el futuro”; “Sí, bastante. Si bien sé lo que quiero ser, me preocupa que no me vaya como quiero o si tengo algún fracaso. Creo que una vez que terminás la secundaria, aparecen muchos cambios”; “Sí, me inquieta empezar la facultad y pensar si además voy a trabajar o por el momento no”.

En relación a las situaciones sociales actuales, el total de los adolescentes indicó sentir malestar, preocupación y estado de alerta ante la violencia, la inseguridad y el desempleo: “Me causan un gran malestar los robos, te sacan algo que conseguiste por tu esfuerzo en un segundo. Un ejemplo puede ser cuando vuelvo de juntarme con mis amigos solo y ya es de noche (...). Tengo que andar con cuidado, mirando para todos lados”; “El hecho de no tener trabajo, el desempleo me genera una sensación fea. Siempre estoy pendiente de si tengo plata o si le tengo que pedir a mi mamá y no me gusta estar pidiendo todo el tiempo”; “Sí, yo creo que últimamente hay que andar muy atenta en la calle porque nunca sabés lo que te puede pasar”; “Sí. Me preocupa la inseguridad...soy bastante paranoico con los robos. Siempre me ando tanteando los bolsillos o si ando en el tren, voy atento a todo”; “Me genera temor el tema de la inseguridad en la calle, peleas en boliches o en cualquier lado”; “Sí, la violencia que hay en la sociedad, especialmente la violencia hacia las mujeres. El hecho de que me esté preocupando por la ropa que me pongo para salir a la calle cuando no debería preocuparme”. Fue significativa la manifestación de un joven sobre la violencia como un acontecimiento de presencia habitual y su acostumbramiento a ella: “Sí, este verano me rompieron la nariz de una piña. Está muy violenta la sociedad. (...) Es gente que sale a pelear nada más. Esta semana a un amigo le empezaron a dar 5 contra uno y había otros que lo conocían y saltaron por él. La gente ya es así. Es algo como natural, y pensá que somos todos menores en el boliche. Después, yo me seguí manejando igual que siempre, tranquilo...es lo más normal que hay hoy”.

Con respecto a la posibilidad de conseguir empleo en un futuro próximo, 5 de 7 entrevistados afirmaron sentirse preocupados por la exigencia de requerir experiencia en los puestos a corta edad y la falta de tiempo para distribuir entre estudio y empleo: “Me

preocupa porque vivimos en una sociedad donde a los 20 años te piden mínimo dos años de experiencia”; “Me preocupa porque, como dije antes, no me gusta depender económicamente de mi mamá”; “Me preocupa porque últimamente están más exigentes los puestos de trabajo”; “Sí, sí...es una responsabilidad, porque a mí no me van a bancar la facultad y como que debería...me preocupa principalmente los tiempos, que no me coma mucho tiempo para la facultad, que no se me complique estudiar y trabajar”; “Me preocupa empezar a trabajar porque quiero conseguir mi propio dinero(...), pero sin retrasar la facultad. Necesitaría algo de pocas horas”; Es de considerar la preocupación remarcada por una joven ante la escasa posibilidad de hallar trabajo ligado a su futura profesión en el país: “sí, porque lo que yo quiero hacer (...), puede no tener mucha salida laboral acá en Argentina”.

## **Capítulo 7**

### **Discusión**

A continuación se analizarán los datos recabados a partir de la articulación entre los resultados de la investigación, el marco teórico y los estudios anteriores citados como antecedentes. Siendo éste, un apartado a modo de síntesis de todo el estudio, se aportarán las conclusiones personales por eje, derivadas de tal vinculación.

Retomando las manifestaciones referentes al eje 1, ámbito escolar, los adolescentes expresaron molestia, disgusto y cansancio por la carga horaria y exigencia académica. Así mismo, fue de consideración la mención de irritación, fastidio o molestia por la falta de implicancia del docente en la enseñanza. En cuanto a las situaciones de evaluación, los adolescentes informaron sentirse más tensos cuanto menos habían estudiado o mayor dificultad le atribuía al examen. En referencia a esto último, cabe destacar la afirmación de desgano para mejorar su rendimiento académico, pese al malestar vivenciado ante las instancias evaluatorias percibidas como complejas. Por último, resulta significativo señalar la adaptación referida por los entrevistados, al cansancio derivado de la escasez de tiempo libre y la exigencia escolar.

De tales resultados, se concluye una presencia de malestar generalizado derivado de factores ambientales, vinculares e intrapersonales impuestos en esta etapa vital (la mayor

carga horaria, la exigencia académica, la relación insatisfactoria con la autoridad y evaluaciones más dificultosas) dando lugar a una disminución en la satisfacción de vida, circunscripta al ámbito escolar. Por lo tanto, se puede establecer una relación causal entre dichos factores y una tensión persistente que favorece el menoscabo del bienestar general adolescente. Esto coincide con lo planteado por Oliva (2003), quien afirma que el pasaje del adolescente por una etapa de carácter transicional lo lleva a afrontar múltiples cambios y asumir nuevos roles en distintos ámbitos como el escolar. Dichas novedades se presentan como estresores psicosociales, dotándolo de vulnerabilidad para el desarrollo de fluctuaciones emocionales y conductas de riesgo. En otras palabras, Martínez Díaz, Darwin y Díaz Gómez (2007) refieren que el estrés en el ámbito académico se presenta como el malestar generado por factores físicos y emocionales inter o intrarrelacionales. Dicho estrés influye en la capacidad del afrontamiento adolescente ante las demandas académicas, la relación con los pares o los educadores. Así mismo, De la Torre, et. al. (2011) postula que las demandas circunscriptas al contexto académico como el exceso de tareas escolares, el tipo de interacciones con compañeros y profesores, las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar, predisponen al adolescente a contraer dificultades psicofísicas. En este mismo orden y dirección, la investigación llevada a cabo por Alarcón et. al. (2015), concluyó que el estrés cotidiano se relaciona con una menor satisfacción de vida. Tal estrés se derivaba del vínculo alumno-profesor o autoridades escolares, dificultades de adaptación, bajo rendimiento y ejecución de tareas, situaciones de evaluación y cansancio cognitivo. Adicionalmente, Martínez Díaz & Díaz Gómez (2007), concluyeron que los adolescentes experimentaban ansiedad ante la situación de evaluación. De igual manera, los resultados del estudio de Robinson y cols. (1995) con alumnos de bachillerato, dieron cuenta de la relación entre estrés y rendimiento escolar. Asimismo, se obtuvieron hallazgos similares en la investigación realizada por Muñoz, et. al. (2015), del cual resultó que los sucesos más estresantes en frecuencia e intensidad para los adolescentes corresponden al ámbito escolar.

Respecto a la mención de adaptación, por parte de los entrevistados, al cansancio derivado de las demandas académicas, cabe citar el concepto de “Síndrome General de Adaptación” planteado por Selye (1945). Es decir, el desarrollo de síntomas frecuentes como el cansancio y la fatiga, consecuencia de la influencia de la sumatoria de una serie de

factores agrupados bajo el término estrés. Además, como se lo ve reflejado en lo propuesto por McEwen (1998), una continua respuesta de estrés desregulada, producida por una hiperactividad persistente de los sistemas orgánicos, obliga al cuerpo a un mayor desgaste del habitual, dotándolo de vulnerabilidad para el desarrollo de patologías orgánicas y psiquiátricas a largo plazo. En otras palabras, Bonet y Suárez-Bagnasco (2011) estipulan que, cuando los requerimientos diarios son de gran magnitud o el organismo no cuenta con los recursos necesarios para afrontarlos, los sistemas internos sufren una activación psicofisiológica desmesurada que se manifiesta como ansiedad, depresión, alteración de los sistemas inmune, endócrino y cardiovascular, y comportamiento disfuncional. En síntesis, de tal resultado se concluye la existencia de una habituación al estado de activación constante en los adolescentes, entendiéndolo por ello una continua respuesta de estrés desequilibrada. Tal estado es generado por las demandas diarias al adolescente, excesivas respecto a su capacidad de afrontamiento, y por un agotamiento constante derivado de este hecho. Dicha tensión activadora persiste predisponiéndolo al desarrollo de patologías orgánicas y/o psicológicas.

En función a las respuestas de desgano para mejorar el rendimiento en las instancias evaluatorias pese al malestar sentido por ello, Roeser et. al. (1998) expresa que los jóvenes que creen que tendrán un desempeño académico bajo tienden a confirmar la profecía autoimpuesta. Estas cogniciones negativas son las que promueven el desarrollo del estrés manifestado en forma de tristeza, ansiedad, vergüenza y culpa, enfado o frustración. Por su parte, Lazarus y Folkman (1986) sostienen que, cuanto más amenazante sea percibida la situación y menores sean los recursos con los que el sujeto cree que cuenta, mayor será la vulnerabilidad para enfermar a través del cuerpo o la mente. De todo esto se deduce que el estrés adolescente resulta de la incapacidad auto-percibida por el sujeto para el enfrentamiento del medio, significado como peligroso.

En cuanto al eje 2, ámbito familiar, los entrevistados aludieron a una falta de diálogo y trato con los convivientes del hogar, aunque no indicaron sentir ansiedad, tensión o malestar por ello. Mencionaron las peleas con hermanos o progenitores como un factor cotidiano, mas no perturbador. Con respecto a la modalidad educativa impartida por el par progenitor, los jóvenes declararon contar con al menos un padre con un Estilo Parental

Democrático (Maccoby y Martin, 1983). Por otra parte, resultaron llamativos los enunciados donde las expectativas provenientes de las figuras parentales eran significadas por el adolescente, únicamente con posibilidades de alcance positivo (éxito, felicidad, superación, logro de metas, entre otros) sin lugar al fracaso como alternativa viable. Es posible concluir entonces, la existencia generalizada de discusiones y dificultades en la convivencia con el par progenitor y consanguíneos. Sin embargo, estos eventos cotidianos no serían significados por los adolescentes como estresores generadores de angustia o tensión, gracias a la presencia de al menos un padre democrático, más flexible y permisivo que el otro. Además, se deduce que los deseos de éxito o felicidad parentales para el futuro del adolescente son interpretados por éste como demandas. De este modo, dichas expectativas se erigen como factores estresores, generadores de preocupación por el fracaso en el logro de las mismas y de ansiedad por el futuro. En otras palabras, Blos (1991) establece que la resolución exitosa del periodo depende de un ambiente favorecedor familiar dador de apoyo y contención, reductor de las presiones y angustias del sujeto en transición. Si este marco de sostén, contención, armonía y comprensión no es ofrecido por al menos una de las figuras de crianza, el adolescente se torna propenso al padecimiento emocional. Además, en la confrontación con los estudios tomados como antecedentes, los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de la investigación realizada por Graber, Musitu, Buelga, Lila, y Cava (2004). Según los investigadores, una de las dificultades cotidianas citadas con mayor frecuencia por los adolescentes eran los conflictos entre padres e hijos. Por su parte, Oliva, et. al. (2008), concluye que el hecho de contar con al menos un progenitor democrático genera un beneficio en el joven, apaciguando los efectos negativos derivados de la falta de acuerdo en las modalidades educativas entre ambos padres. Asimismo, Hoeve, Dubas, Gerris, Van der Laan y Smeenk, (2011) hallan que los adolescentes que cuentan con al menos un padre democrático presentan una disminución de la frecuencia de implicación en delitos.

En lo que respecta a las expectativas parentales significadas por el adolescente, únicamente con posibilidades de éxito sin lugar al fracaso, resulta oportuno reseñar el estudio llevado a cabo por Heredia Ancona, et. al., (2011) del cual se dedujo que los factores negativos provenientes del ámbito familiar representan una de las principales fuentes de estrés vinculadas a la depresión. De igual forma, Hernández Cervantes y Gómez

Maqueo (2006), indicaron que los sucesos estresantes provenientes de la dimensión familiar, reportados por los adolescentes, son los que mayor correlación exhibieron con la ideación suicida. Por último, el estudio realizado por Jiménez, Menéndez e Hidalgo (2008), resolvió que los sucesos vitales estresantes de mayor relevancia en el periodo adolescente provienen del área familiar y escolar. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (2016) considera que la adolescencia representa una etapa oportuna para ejercer influencia en los jóvenes. Este influjo del medio hace que el periodo se presente no sólo con cualidades de potencialidad sino de riesgo.

En relación al eje 3, ámbito de interacción con pares, los entrevistados indicaron enojo, ansiedad y/o tensión frente a la violencia, al prejuicio y al descuido del espacio público. Asimismo, resultó significativa la manifestación de preocupación de un joven por las preferencias de su generación, representadas por su grupo de amigos. En cuanto a la aceptación por parte del grupo de pares, los adolescentes expresaron preocupación, malestar y tensión en situaciones de rechazo. Además refirieron sentir preocupación, ansiedad y enojo ante la competitividad con otros iguales. Cabe destacar la significación del fenómeno en términos positivos, como fuente de motivación y superación personal, por parte de un joven.

En base a los resultados obtenidos, se concluye que el contexto social ejerce una influencia significativa en la autorregulación emocional de los estudiantes. Por lo tanto, la búsqueda de aceptación por parte de los iguales y el empeño en un desenvolvimiento socialmente competitivo, se relacionaría con el desarrollo de estrés y consecuentemente, con la potencialidad para el despliegue de síntomas psíquicos y/o físicos. En otras palabras, la significación del grupo de pares y sus factores vinculantes como la aceptación, pertenencia, aprobación y reconocimiento inciden en la aparición de preocupación y tensión por la posible pérdida de ellos, potenciando el desarrollo de estrés durante el periodo con posibles repercusiones negativas en la autoestima.

La conclusión planteada anteriormente coincide con lo expresado por Jaureguizar, et. al. (2015), el cual considera que la devolución proveniente del grupo de pares es un elemento de gran influencia en la autoestima del adolescente. De tal modo, los sentimientos de soledad, la percepción de ser dejado de lado, no ser tenido en cuenta, pensar que otros se

entretienen más o ser contrariado por un grupo significativamente numeroso, representarían factores generadores de estrés potenciando el riesgo para el desarrollo de síntomas depresivos. Asimismo, De la Torre, et. al. (2011) reconoce como estresor a la presión psicosocial proveniente del grupo de pares. Es así que la falta aprobación del entorno, ser ridiculizado, la competencia entre pares y las agresiones físicas y/o verbales representan la fuente fundamental de estrés en la adolescencia. En otras palabras, Gaeta González & Martín Hernández (2009) refieren que las interacciones sociales competentes son necesarias para el ajuste y funcionamiento óptimo de los adolescentes. De igual forma, Calvete & Estévez (2008), consideran que en la adolescencia se presentan ciertos factores potencializadores de estrés, como la aceptación por parte del grupo, la imagen corporal y la identidad sexual desarrollada. Por su parte, Teva, Bermúdez & Buela-Casal, (2011) sostienen que los estilos de afrontamiento preferidos por los jóvenes para este tipo de estresores, se relacionan con las enfermedades físicas crónicas, con los problemas en salud mental, emocionales y conductuales.

Respecto a los resultados obtenidos en relación al eje 4, es decir, el rol adulto incipiente y futuro próximo, los entrevistados expresaron preocupación, ansiedad y temor por los cambios a devenir, la falta de capacidad para lidiar con la exigencia de trabajar y estudiar al mismo tiempo, y la variación de la vocación a futuro. En cuanto a las situaciones cotidianas de la sociedad actual, los adolescentes indicaron que aquellas que les generan mayor malestar, preocupación y estado de alerta son la violencia, la inseguridad y el desempleo. Respecto a esto último, los jóvenes señalaron sentirse preocupados por la experiencia exigida en los puestos laborales a corta edad y la carencia de tiempo para distribuir entre estudio y empleo.

Considerando los resultados obtenidos, se deduce que la auto-percepción de incapacidad para afrontar el advenimiento de la adultez y las vicisitudes derivadas de esta transición como una mayor responsabilidad, elección autónoma sobre el futuro ocupacional e influjo de las variables macro-sociales (el logro de estabilidad económica, la seguridad social y la escasez del tiempo) presentan una relación causal con el despliegue de malestar emocional adolescente en forma de tensión, preocupación anticipada, ansiedad y temor.

Los hallazgos derivados de la investigación concuerdan con lo planteado por Martínez Uribel & Morote Ríos (2001) bajo el término de Preocupaciones Sociales, es decir, un conjunto de factores presentados como parte de realidad social que atraviesa al adolescente en su desarrollo. Dicho aspecto de la realidad representa las dificultades que el joven debe afrontar desde su rol adulto incipiente, por ejemplo la inserción en el mundo laboral, la violencia social, la delincuencia y la pobreza, dando lugar al surgimiento de malestar ceñido a una visión más global de las dificultades del entorno. Además, estos autores afirman, en base a un estudio hecho con adolescentes de Alemania, Israel, Finlandia y Estados Unidos, que las principales preocupaciones cotidianas adolescentes se relacionaban con la visión a futuro. De tal modo, el miedo al desempleo, la falta de orientación vocacional y la preocupación por el medio ambiente se conformaban como los estresores de mayor intensidad en el periodo. Así mismo, Bonet & Suárez-Bagnasco (2011), sostienen que la creencia por parte del individuo de no poder lidiar con la situación estresante genera un mayor nivel de activación fisiológica, que la creencia de que sí podrá hacerlo. Por su parte, la OMS (2016), considera que la transición por el periodo prepara al adolescente para su inserción en una nueva etapa, la adultez, con las demandas pertinentes a la misma. Los cambios atravesados permiten al individuo adquirir nuevas capacidades, pero a su vez, representan factores predisponentes para el desarrollo del estrés. De igual forma, La Asociación Americana de Psicología (2016) considera que el exceso de estrés sostenido en el tiempo genera severos daños emocionales, llevando así a un agotamiento de los sistemas del cuerpo. Su mantenimiento en un breve lapso de tiempo no genera un daño considerable, pero da lugar al desarrollo de ciertos síntomas como el enojo, la ansiedad, la depresión y la irritabilidad.

## **Capítulo 8**

### **Conclusión**

A lo largo del desarrollo del trabajo, hemos ido alcanzando las metas del estudio propuestas en el apartado Objetivos. Es decir, el logro de un acercamiento al modo en que el objeto de estudio, representado por los adolescentes entrevistados, significa el estrés vinculado a aquellas áreas de interacción cotidiana. Así mismo, a partir del hallazgo de respuestas convergentes, se consiguió demostrar la influencia de factores socioculturales en

el desarrollo del fenómeno estrés. La técnica de recolección de datos, la Entrevista Semi-estructurada, dio lugar a respuestas más ampliadas, lo que facilitó que la obtención de una mayor profundización en los relatos. En consecuencia, hemos logrado una mayor interiorización en el marco de referencia del adolescente entrevistado, facilitándose de este modo, la comprensión empática del mismo.

Pese a haber cumplido con los objetivos enunciados, la recolección de permitió constatar ciertas limitaciones, lo que obstaculizó una comprensión diversificada del estrés en la cotidianidad del adolescente y restringió la inclusión de otros factores incidentes en el despliegue del fenómeno. Es decir, la muestra estuvo representada por 7 adolescentes de ambos sexos, acudientes a un colegio secundario privado del barrio de Flores, que se hallaban finalizando su etapa escolar. Los mismos convivían con el par progenitor. Considerando estas características del colectivo, la dificultad estuvo representada por la dificultad para acceder a aquellos jóvenes que, perteneciendo a otro nivel socio-económico y acudiendo a escuelas públicas o sin estar escolarizados, podrían haber significado de otra manera el estrés vinculado a las dimensiones indagadas. Así mismo, podrían haber señalado otros factores ligados al despliegue del estrés. Entre estos se podría mencionar la interacción con el otro sexo y la sexualidad, la significación del grupo de pertenencia y las variables de la sociedad actual que los atraviesan como la situación económica de su familia conviviente y su constitución. A modo de ejemplo, la ausencia del padre o la madre, las características infraestructurales de la vivienda como un espacio reducido con varios integrantes habitando en la casa o su ubicación respecto al centro educativo; la satisfacción de necesidades básicas del adolescente como su higiene, la alimentación, una iluminación, ventilación y temperatura ambiental adecuada, acceso al desagüe cloacal y agua potable; las características del espacio barrial como la seguridad, el estado del alumbrado, las calles y acceso a medios de transporte.

De acuerdo a lo expresado con anterioridad, se sugiere la elaboración de una investigación complementaria que logre una comprensión más amplia del estrés cotidiano en la etapa estudiada. Partiendo de una muestra representada por adolescentes provenientes de un nivel socio-económico diferente, pesquisar la incidencia en este colectivo de las dimensiones estudiadas, así como incluir algunas de las consideraciones explicitadas en el

párrafo anterior. De esta forma, la comprensión empática del adolescente objetivo de este trabajo, con fines de elaboración de ciertos espacios de contención y de prevención, sería de mayor alcance, beneficiando a un número más significativo de adolescentes.

### **Referencias bibliográficas**

Asociación Americana de Psicología, (2014). *Encuesta de la Asociación Americana de Psicología demuestra que el estrés en los adolescentes es similar al de los adultos*. Asociación Americana de Psicología. Washington, Estados Unidos. Extraído de <http://www.apa.org/news/press/releases/2014/02/estres-adolescentes.aspx>

Asociación Americana de Psicología, (2016). *Comprendiendo el estrés crónico*. Asociación Americana de Psicología. Washington, Estados Unidos. Extraído de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-cronico.aspx>

Baumrind, D., (1966). *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*. Revista Child Development, 37(4), 887-907.

Blanco, C., & Sandín Esteban, MP., (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Revista de Pedagogía, 26 (77), 48-58.

Blos, P., (1991). *La transición adolescente*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Bonet, J., D'Alessio, L., Suárez-Bagnasco, M., Forcada, P., (2011). *Mecanismos neurobiológicos: Carga Alostática*. Ed. Información científica Gador, Buenos Aires.

Calvete, E. & Estévez, A., (2009). *Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites*. Adicciones, sin mes, pp. 49-56.

Calvete, E., Estévez, A., (2008). *Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites*. Revista Adicciones, 21 (1), pp. 49-56

Cannon, W., (1932). *The Wisdom of the body*. Norton, Nueva York.

Carrero, V., Soriano, M. A., Trinidad A., (2012). *Teoría fundamentada: el desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Colección Cuadernos Metodológicos. Núm. 37. 2da Ed. Madrid, Madrid.

De la Torre, M. J., Casanova, P., García, M., Cerezo, M. T., (2011). *Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. *Psicología Conductual*, 19 (3), pp. 577-590.

Fröjd, SA., Nissinen, ES., Pelkonen, MU., Marttunen, MJ., Koivisto, AM., Kaltiala-Heino, R., (2008). *Depression and school performance in middle adolescent boys and girls*. *Journal of Adolescence*. 31(4), pp. 485-98.

Fuentes, M C., García, F., Gracia, E., Alarcón, A., (2015). *Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles*. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), pp. 117-138.

Gaeta González, M. & Martín Hernandez, P., (2009). *Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar*. *Revista de Humanidades* 15 (2009), pp. 327-344.

Gaete, V., (2015). *Desarrollo psicosocial del adolescente*. *Revista Chilena de Pediatría*. 86(6), pp.436-443.

García-Linares, MC., De la Torre, M., Carpio, M., Cerezo, MT. & Casanova, P., (2014). *Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia*. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), pp. 307-325

Gutiérrez García, D., (1998). *La promoción del eustrés*. Revista electrónica de psicología, 2, (1), pp.1-7.

Gutiérrez García, JM., (1998). *La promoción del eustrés*. Revista Electrónica de Psicología, 2 (1), ISSN 1137-8492.

Heredia Ancona, MC., Gómez Maqueo, EL., Suárez de la Cruz, L., (2011). *Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes*. Revista Latinoamericana de Medicina Conductual, 1 (2), pp.49-57.

Hernández Cervantes Q., & Gómez Maqueo, E., (2006). *Evaluación del riesgo suicida y estrés asociado en adolescentes estudiantes mexicanos*. Revista Mexicana de Psicología, 23 (1), pp. 45-52.

Hernández-Cervantes, Q., Gómez-Maqueo, E., (2006). *Evaluación del riesgo suicida y estrés asociado en adolescentes estudiantes mexicanos*. Revista Mexicana de Psicología, 23 (1), pp.45-52.

Hoeve M., Dubas, JS., Gerris, JR., Van der Laan, PH., Smeenk, W., (2011). *Maternal and paternal parenting styles: unique and combined links to adolescent and early adult delinquency*. Journal of Adolescence. 34(5), pp. 813-27.

Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M., & Garaigordobil, M., (2015). *Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico*. Psicología Conductual, 23 (2), pp. 245-264.

Jiménez García, L., Menéndez Álvarez- Dardet, S., & Hidalgo García, MV., (2008). *Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia*. Apuntes de Psicología, 26 (3), pp. 427-440.

Jiménez García, L., Menéndez Álvarez Dardet, S., Hidalgo García, M.V., (2008). *Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia*. Revista Apuntes de psicología, 26 (3), pp. 427-440.

Kanner, A., Coyne JC., Schaefer, C & Lazarus, R., (1981). *Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events*. Behavioral medicine Journal. 4 (1), 1-39.

Lazarus RS, Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

Lorence, L., Jiménez García, L., Sánchez Hidalgo, J., (2008). *Un análisis de los sucesos vitales estresantes experimentados por adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales comunitarios*. Revista Portularia. 9 (1), pp. 115-126.

Maccoby, E.E., y Martín, J. A., (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. Handbook of child Psychology: Socialization, personality and social development (4), pp.1-101.

Martínez Díaz, E. & Díaz Gómez, D., (2007). *Una aproximación psicosocial al estrés escolar*. Revista Educación y Educadores. 10 (2), pp. 11-22.

Martínez Rodríguez, J., (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Revista Silogismo, 8 (1).

Martínez Uribe, P. & Morote Ríos, R., (2001). *Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento*. Revista de Psicología de la PUCP. 19 (2), pp. 1-26.

McEwen, BS., (1998). *Stress, adaptation, and disease. Allostasis and allostatic load*. Ann N Y Acad Sci. Journal, 1 (840), pp. 33-44.

Muñoz, S., Vega, Z., Berra, E., Nava, C., Gómez, G., (2015). *Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, (17) 1, pp. 11-29.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J., (2004). *Familia y adolescencia*. Síntesis, Madrid.

Oblitas Guadalupe, L., (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Cengage Learning Editores S.A, 3era Ed, México D.F. Extraído de [https://books.google.com.ar/books?id=LXR\\_dkV\\_XNcC&pg=PA215&lpg=PA215&dq=sindrome+de+estar+enfermo+oblitas&source=bl&ots=ufu4owCFAO&sig=\\_DGC-a481dH1voMeXJMEZ5cDpME&hl](https://books.google.com.ar/books?id=LXR_dkV_XNcC&pg=PA215&lpg=PA215&dq=sindrome+de+estar+enfermo+oblitas&source=bl&ots=ufu4owCFAO&sig=_DGC-a481dH1voMeXJMEZ5cDpME&hl).

Oliva, A., (2003). *Adolescencia en España a principios del siglo XXI*. Revista Cultura y Educación, 15 (4), pp. 373-383.

Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E., (2008). *Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente*. Revista Infancia y Aprendizaje, 31 (1), pp. 93-106.

Organización Mundial de la Salud, (2016). *Desarrollo en la adolescencia*. Organización Mundial de la Salud. Extraído de [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es).

Oros, LB., Vogel, GK. (2005). *Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad*. Revista Enfoques, 17 (1), pp. 85-101.

Real Academia Española, (2014). *Definición de estrés*. Extraído de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=estr%C3%A9s>.

Robinson, NS., Garber, J & Hilsman, R., (1995). *Cogniciones y estrés: efectos directos y moderadores sobre los síntomas depresivos versus externalización durante la transición de la escuela secundaria*. Journal of Abnormal Psychology, 104(3), pp. 453-463.

Roeser, R., & Eccles JS., (1998). *Las percepciones de los adolescentes de la Escuela Intermedia: relación con los cambios longitudinales en el ámbito académico y ajuste psicológico*. Journal of Research on Adolescence 8 (1), pp. 123-158.

Selye, H., (1956). *The stress of life*. Ed. McGraw-Hill Book Company, New York.

Selye, H., (1960) *La tensión en la vida*. Compañía General Fabril Editora, Buenos Aires.

Teva, I., Bermúdez, M. P., y Buela Casal, G., (2011). *Búsqueda de sensaciones sexuales, estilos de afrontamiento, estrés social y su relación con la conducta sexual adolescente*. Revista Anales De Psicología 27 (1), pp. 35-46.

Vargas Jiménez, I., (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Revista Calidad en la Educación Superior. 3 (1), pp. 119-139.

Villegas Pantoja, MA., Alonso Castillo, MM., Alonso Castillo, B., & Guzmán Facundo, F., (2014). *Eventos estresantes y la relación con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes*. Ciencia y enfermería, 20(1), pp. 35-46.

Wagner, B., Cohen,P., Brook, JS., (1996). *Relaciones entre Padres y Adolescentes: Moderadores de los Efectos de los Eventos de Vida Estresantes*. Journal of Adolescent Research, 11 (3), pp. 347 – 374.