



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**

**Escuela de Psicología Clínica**

**“ESTILOS DE PERSONALIDAD Y NIVEL DE ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS  
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES DE LA  
UNIVERSIDAD DE CUENCA”**

**Trabajo de graduación previo a la obtención del título a Psicóloga Clínica**

**AUTORA:**

**María Augusta Vintimilla Vásquez**

**DIRECTOR:**

**Sebastián Herrera Puente**

**Cuenca-Ecuador**

**2017**

## **DEDICATORIA**

Quiero dedicar esta tesis con todo mi amor para las personas que hicieron posible que culmine mi proceso de formación académica, tanto aquellas que se encontraban directa como indirectamente junto a mí guiándome y apoyándome incondicionalmente de manera emocional y económica para así poder realizar mis metas. A mis padres, quienes han sido el pilar fundamental en mi formación puesto que con su perseverancia y sabiduría han hecho de mí una mejor persona, capaz de lograr sus objetivos en la vida y no dejarse vencer por las adversidades de la vida, a ustedes por siempre mi amor infinito y mi más grande agradamiento.

A mi hija a la que amo con todo mi ser siendo el motor principal de todo esto, quien me ha enseñado que ser madre es un camino muy difícil pero lleno de bendiciones y grandes experiencias inigualables con un te amo desde su corazón, a ella le dedico mi tesis para demostrarle en un futuro que con perseverancia y dedicación se pueden cumplir las metas propuestas y emprender el camino a la superación personal.

**Ma. Augusta Vintimilla**

## **AGRADECIMIENTO**

El presente trabajo de tesis quiero agradecer a todas las personas que me acompañaron en éste camino hacia mis metas, a mi Universidad que ha sabido ofrecerme el apoyo necesario para culminar la carrera que tanto me apasiona, a mi tutor, quien con su arduo trabajo y paciencia me apoyó y motivó día a día para lograr mis objetivos, a mi Decano por saber brindarme alternativas en todo momento de dificultad y a mi familia quienes me han enseñado el valor del estudio y la constancia para poder ser un mejor ser humano.

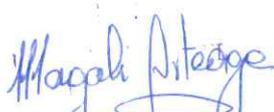
**Ma. Augusta Vintimilla**

## **RESUMEN:**

El presente estudio tuvo como objetivo identificar los estilos de personalidad y los niveles de estrés académico en los estudiantes de la facultad de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, conformado por una población de 108 estudiantes, su estudio es descriptivo, cuantitativo, de corte transversal, evaluado mediante los test MIPS y SISCO, para de ésta forma poder relacionar la personalidad con los niveles de estrés académico a éste grupo específico. Finalmente los datos se procesaron mediante el software SPSS, mismo que nos dio como resultado dentro de la personalidad una mayor incidencia en el ámbito reflexivo con un (90.7%), seguido por discrepancia (88.9%) e introversión (81.5%), en tanto que el nivel de estrés osciló entre 1.52 y 3.93 con una media de 2.69 (por debajo de la media de la escala) siendo la dispersión en estrés baja.

## ABSTRACT

This study aimed to identify personality styles and levels of academic stress in the students enrolled at the faculty of Visual Arts of Universidad de Cuenca. The studied population was made up of 108 students. This was a descriptive, quantitative, cross-sectional study, which was evaluated through the MIPS and SISCO tests in order to relate the personality with the levels of academic stress in this specific group. Finally, data were processed using the SPSS software. The results showed a higher incidence of reflective activity in the personality (90.7%), followed by discrepancy (88.9%), and introversion (81.5%). The level of stress ranged from 1.52 to 3.93 with an average of 2.69 (below the mean of the scale) showing low stress dispersion.

  
Luis. Arteaga

  
Translated by  
Lic. Lourdes Crespo

## ÍNDICE

<b>TABLA DE CONTENIDO</b> .....	7
<b>1. INTRODUCCIÓN GENERAL</b> .....	8
<b>2 CAPITULO I: PERSONALIDAD</b> .....	9
2.1. Aspectos fundamentales e introductorios de la Personalidad.....	9
2.2. Teorías de la Personalidad .....	10
2.3. Perspectiva Psicoanalítica.....	12
2.4. Perspectiva de los rasgos.....	13
2.5. Modelos Dimensionales de la Personalidad.....	14
2.6. El modelo de los cinco factores de la personalidad “Big Five” .....	15
2.7. Las dimensiones básicas según Eysenck .....	17
2.8. Modelos Neurobiológicos .....	18
2.9. Modelo de Millon .....	21
<b>3 CAPITULO II: NIVELES DE ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA.</b> .....	26
3.1. Introducción.....	26
3.2. Estrés Académico .....	27
3.3. Factores desencadenantes del estrés académico .....	28
3.4. Afrontamiento del estrés .....	31
<b>4 CAPITULO III: METODOLOGIA</b> .....	33
4.1. Tipo de Investigación.....	33
4.2. Población y Muestra .....	33
4.3. Criterios de inclusión: .....	33
4.4. Criterios de exclusión:.....	34
4.5. Objetivos de la investigación .....	34
4.6. Instrumentos Utilizados .....	34
4.7. Procedimiento y técnicas de recolección de datos.....	36
<b>5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b> .....	37
5.1. Participantes .....	37
5.2. Análisis estadístico.....	37
5.3. Resultados .....	38
5.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	48
5.5. BIBLIOGRAFÍA.....	51

## TABLA DE CONTENIDO

Tabla 1 Big Five .....	17
Tabla 2 Mips.....	25
Tabla 3 Características de la muestra.....	37
Tabla 4 Frecuencia de estudiantes con PP mayor a 50.....	39
Tabla 5 Metas motivacionales.....	40
Tabla 6 Modos cognitivos .....	40
Tabla 7 Conductas interpersonales .....	41
Tabla 8 Distribución del nivel de estrés.....	41
Tabla 9 Frecuencia del estrés y su nivel .....	42
Tabla 10 Estresores según el sexo .....	43
Tabla 11 Estímulos estresores.....	43
Tabla 12 Frecuencia de estímulos estresores.....	45
Tabla 13 Estrategias de afrontamiento .....	45
Tabla 14 Caraterísticas meta motivacionales.....	46
Tabla 15 Correlación de conductas interpersonales .....	47
Tabla 16 Correlación de modos cognitivos.....	47

## **1. INTRODUCCIÓN GENERAL**

Para la Organización Mundial de la Salud (O.M.S) el estrés es “el grupo de reacciones somáticas que proyecta al organismo para la acción”. Es el producto del vínculo entre la persona y su entorno, determinado por aquél como amenazante que rebosa sus recursos y pone en riesgo su bienestar. (Esquivel, 2005)

El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente por su relación con la aparición de cierto tipo de enfermedades, el manejo y adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en general, por ello los estudiantes universitarios conforman una asociación sujeta a una actividad uniforme, con periodos frecuentemente estresantes, como son las épocas de exámenes; además, está altamente disponible para realizar estudios que sometan a prueba hipótesis específicas de trabajo en el área del estrés. (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés, & De Pablo, 2008)

El estrés puede darse a través de todos aquellos que rodean a la persona, es decir, su ambiente social y los recursos que le brindan, lo cual proporciona un soporte emocional tangible, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por las cuales se sienta comprendida y respetada. Es importante destacar que no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos. (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés, & De Pablo, 2008)

Por otro lado es de gran importancia el estudio de los estilos de la personalidad puesto que en el mundo adulto, a medida que nos vamos incorporando a las enseñanzas superiores y a la vida profesional, la creatividad se va alejando progresivamente del juego, para encontrar una orientación más común en la productividad, integrándose con el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y sociales. Los factores relacionados con la personalidad también han sido contemplados en las teorías y modelos de la creatividad, destacándose aspectos como la apertura, el compromiso, la motivación, la tolerancia a la ambigüedad, la asertividad y la autoestima. (Gras, R. M. L., & Berna, 2010).

## **2 CAPITULO I: PERSONALIDAD**

### **2.1. Aspectos fundamentales e introductorios de la Personalidad**

La personalidad puede definirse como las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona. (Cloninger, 2002)

Por lo tanto la psicología de la personalidad tiene tres metas, descubrir qué es verdadero en toda la gente, qué es verdadero en todos los grupos de personas (que son distintas en sexo, raza, cultura,etc) y qué es verdadero para los individuos en particular. (Runyan, 19988)

En el estudio de la personalidad los Griegos se interesaron por personificar diferentes papeles dentro de su cultura, por lo cual se usaban máscaras; representando así diversos estilos de vida sin perder su esencia. En otras palabras, eran varias personalidades dentro de una misma, por lo cual el término personalidad se origina del término persona. (Montaño, M, Palacios, J, & Gantiva, C, 2009).

Adicionalmente, en el campo legal también se ha prestado gran atención a este concepto, puesto que no se consideraba persona a alguien que fuera esclavo, es decir, se conocía su existencia pero esta no tendría dignidad y autoridad sobre sí misma. A este planteamiento le surgieron varias contradicciones, pues los cristianos moralistas insistían que todo hombre era una persona, independientemente de sus oficios, cualidades o actitudes (Allport, 1970).

Sin embargo, en el ámbito social se puede decir que la personalidad es el resultado o reflejo de un sinnúmero de características pertenecientes a la base social en la cual se encuentra inmersa una persona, puesto que todo lo que ocurre en el contexto puede afectar o beneficiar a esta; además la personalidad se puede configurar a partir de las exigencias, demandas y estímulos que ponen a prueba sus características individuales, que le permiten desempeñarse en la comunidad. (Montaño, M, Palacios, J, & Gantiva, C, 2009).

En tanto desde la perspectiva psicológica se ha venido definiendo el concepto de personalidad; por ejemplo, Leal, Vidales y Vidales (1997) plantean la personalidad desde tres miradas diferentes, las cuales son: a) organización total de las tendencias reactivas, patrones de hábitos y cualidades físicas que determinan la efectividad social del individuo; b) como un modo habitual de ajustes que el organismo efectúa entre sus impulsos internos y las demandas del ambiente; y c) como un sistema integrado de actitudes y tendencias de conductas habituales en el individuo que se ajustan a las características del ambiente.

De acuerdo con la importancia que se le ha dado al estudio de la personalidad, se encuentra que para una mejor y mayor conceptualización de la misma, se han desarrollado diferentes teorías que intentan explicar cómo se constituye la personalidad humana; también se han diseñado estrategias para su evaluación, medición e interpretación, cada una de las cuales constituye una forma diferente de abordar este fenómeno. (Montaño, M, Palacios, J, & Gantiva, C, 2009).

Los instrumentos de personalidad son diseñados para establecer semejanzas y diferencias entre varios individuos frente a las manifestaciones conductuales. Los exponentes de las teorías y estrategias de evaluación que se presentarán a continuación se basan en algún modelo psicológico; por lo tanto, sus ideas acerca de la personalidad están de acuerdo con las leyes y principios generales de sus postulados. (Montaño, M, Palacios, J, & Gantiva, C, 2009).

## **2.2. Teorías de la Personalidad**

Una teoría es un modelo de realidad que nos ayuda a comprender, explicar, predecir y controlar la realidad. En el contexto del estudio de la personalidad, estos modelos son usualmente verbales. De vez en cuando, alguien aparece con un modelo gráfico, con ilustraciones simbólicas, o con un modelo matemático, o incluso con un modelo informático. Pero las palabras constituyen el modelo básico. (Boeree, 1998).

Existen diferentes acercamientos que se focalizan sobre distintos aspectos de la teoría. Los humanistas y existencialistas tienden a centrarse en la parte de la comprensión. Estos teóricos creen que mucho de la comprensión de lo que somos es

bastante complejo y está tan afincado en la historia y la cultura como para “predecir y controlar”. Aparte de esto, sugieren que el predecir y controlar a las personas no es, hasta cierto punto, ético. En el otro extremo, los conductistas y freudianos prefieren detenerse en la discusión de la predicción y el control. Si una idea es considerada útil, si funciona, van a por ella. Para ellos, la comprensión es secundaria. (Boeree, 1998).

En tanto cuando hablamos sobre la personalidad de alguien, nos referimos a lo que diferencia a esa persona de los demás, incluso lo que le hace única. A este aspecto de la personalidad se conoce como diferencias individuales. (Boeree, 1998).

Para algunas teorías, esta es la cuestión central. Éstas prestan una atención considerable a tipos y rasgos de las personas, entre otras características, con los cuales categorizar o comparar. Algunas personas son neuróticas, otras no; algunas son más introvertidas, otras más extrvertidas, y así sucesivamente. (Boeree, 1998).

Existen tres orientaciones teóricas que se mantienen sobre las otras:

**Psicoanalítica:** Se refiere literalmente a los Freudianos, así como a aquellos que comparten su actitud, a pesar de que éstos puedan estar en desacuerdo con el resto de sus postulados. Estos autores tienden a creer que las respuestas se esconden en algún lugar bajo la superficie, escondidas en el inconsciente. (Boeree, 1998).

**Conductista:** En esta perspectiva, las respuestas parecen recaer sobre una observación cuidadosa del comportamiento y del ambiente, así como sus relaciones. Los conductistas, así como su descendiente moderno, el cognocivismo prefiere métodos cuantitativos y experimentales. El enfoque conductista estará representado en nuestra revisión por Hans Eysenck, B.F. Skinner y Albert Bandura. (Boeree, 1998).

**Humanista:** El enfoque humanista, que incluye según consideran algunos a la psicología existencialista, es la más reciente de las tres. Se piensa que es una respuesta a las teorías psicoanalítica y conductista y su base racional es que las respuestas se deben buscar en la consciencia o experiencia. . (Boeree, 1998).

La mayoría de los humanistas prefieren los métodos fenomenológicos. Examinaremos dos tendencias de este acercamiento. La primera es la humanista propiamente dicha, representada por Abraham Maslow, Carl Rogers y George Kelly. (Boeree, 1998).

### **2.3. Perspectiva Psicoanalítica**

La base del psicoanálisis es la diferenciación de lo psíquico en consciente e inconsciente, le permite, en efecto, llegar a la inteligencia de los procesos patológicos de la vida anímica, tan frecuentes como importantes, y subordinados a la investigación científica. O dicho de otro modo: el psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan solo una cualidad de lo psíquico, que puede sumarse a otras o faltar en absoluto. (Freud, 2016)

Ser consiente es, en primer lugar, un término puramente descriptivo que se basa en la percepción más inmediata y segura. La experiencia nos muestra luego que un elemento psíquico (por ejemplo, una percepción) no es, por lo general, duraderamente consciente. Por el contrario, la consciencia es un estado eminentemente transitorio. (Freud, 2016)

En tanto dentro de la teoría psicoanalítica de la personalidad se dice que el comportamiento del ser humano es el producto fuerzas psicológicas que trabajan dentro de la persona y que por ende se dan externamente de la conciencia (Morris y Maisto, 2005).

Dentro del ser humano se encuentran presentes tres estructuras; la primera de ellas llamado *ello*, la misma que se encuentra presente desde el nacimiento y es inconsciente, se interesa en complacer deseos del niño para así evitar el dolor. En esta parte del desarrollo el niño consigue placer mediante las acciones reflejas y la fantasía (Brainsky, 1998).

La segunda estructura planteada por Freud es el *yo*, el que se encuentra entre lo consciente y lo preconscious que busca complacer los deseos del ello en el mundo exterior; interviniendo según el principio de realidad. (Freud, 1967)

La tercera estructura se denomina El Súper-yo, éste se origina en el “Yo”, en el proceso de interiorización de las normas y valores morales. Por tanto, representa la moral y los valores que hemos ido interiorizando a partir de las prohibiciones familiares. Es la censura moral. .( Freud, 1967)

Es una instancia inconsciente que vigila y amenaza al “Yo” (el causante de la culpabilidad). El “Yo”, ante el miedo (angustia) que siente hacia el “Súper-yo”, se defiende mediante los mecanismos de defensa (compensación, sublimación...etc.), que serían la parte inconsciente del Yo. (Freud, 1967)

Teniendo en cuenta lo anterior, Freud plantea que la personalidad se establece según el ser humano logra complacer sus deseos sexuales en el transcurso de su vida, es decir, que la personalidad está conformada por la manera en que se aproxima a cada una de las etapas psicosexuales. (Morris & Maisto, 2005).

#### **2.4. Perspectiva de los rasgos**

La teoría de los rasgos se refieren a las características particulares de cada individuo como el temperamento, la adaptación, la labilidad emocional y los valores que le permiten al individuo girar en torno a una característica en particular (Engel, 1996).

Uno de los pioneros en el estudio de la teoría de los rasgos fue Allport (1937), quien define la personalidad como “la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente”

En este sentido Raymond Cattell, uno de los personajes más significativos en esta teoría, agrupó los rasgos en cuatro formas que se anteponen; de esta manera su clasificación fue la siguiente: a) comunes (propios de todas las personas) contra únicos (son característicos del individuo); b) superficiales (fáciles de observar) contra fuentes (solo pueden ser descubiertos mediante análisis factorial); c) constitucionales (dependen de la herencia) contra moldeados por el ambiente (dependen del entorno); d) los dinámicos (motivan a la persona hacia la meta) contra habilidad (capacidad para

alcanzar la meta) contra temperamento (aspectos emocionales de la actividad dirigida hacia la meta) (Aiken, 2003).

En tanto sobre la base del trabajo de Allport y Odbert (1936) y a partir de la técnica del análisis factorial, Cattell (1950) identificó 16 factores de la personalidad: afabilidad (e.g. cálido, extrovertido, atento a los demás), razonamiento (e.g. inteligente, brillante), estabilidad (e.g. emocionalmente estable, calmo), dominancia (e.g. competitivo, autoritario), animación (e.g. entusiasta, expresivo) atención a las normas (e.g. responsable, serio), atrevimiento (e.g. audaz, aventurero), sensibilidad (e.g. sentimental, estético) vigilancia (e.g. escéptico, desconfiado), abstracción (e.g. imaginativo, poco práctico), privacidad (e.g. diplomático, astuto), aprensión (e.g. inseguro, preocupado), apertura al cambio (e.g. crítico, flexible), autosuficiencia (e.g. solitario, individualista), perfeccionismo (e.g. exigente, organizado) y tensión (e.g. impaciente, impulsivo).

Posteriormente, (Eysenck, 1970) definió la personalidad como una organización estable y perdurable del carácter, del temperamento, del intelecto y del físico de la persona, lo cual permite su adaptación al ambiente, definición originada a partir del orden de las fuerzas biológicas, la tipología histórica y la teoría del aprendizaje, estableciendo así la base de la personalidad compuesta por tres dimensiones: introversión-extroversión, neuroticismo (síntomas relacionados con la ansiedad) y psicoticismo (con-ducta desorganizada). (Davidoff, 1998)

## **2.5. Modelos Dimensionales de la Personalidad**

Son varios los modelos dimensionales que se han explorado en relación a su capacidad para dar cuenta de las variantes clínicas de la personalidad. Principalmente, pueden clasificarse en tres grupos: (1) los modelos derivados factorialmente, siendo el principal el de cinco grandes factores (Trull y McCrae, 2002); (2) los modelos neurobiológicos, principalmente los de Cloninger (Cloninger, Svrakic y Przybeck, 1993), Depue (Depue y Lenzenweger, 2001) como el modelo de tres dimensiones de Eysenck (1991) o la consideración dimensional de los criterios categoriales (Oldham, 2007; Oldham y Skodol, 2000).

## 2.6. El modelo de los cinco factores de la personalidad “Big Five”

En un sentido estricto, el modelo de los Cinco Factores es la generalización empírica de la covarianza de los rasgos de personalidad. Según Digman e Inculce (1986) si se utilizaron un gran número de escalas y éstas tuvieron una amplia extensión, el conjunto de descriptores de personalidad estaría casi completamente representado por cinco factores robustos.

Estos cinco factores, se han llamado Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad; y han sido encontrados en escalas de heteroevaluación y autoinformes de personalidad, en instrumentos de evaluación de intereses y metas. (Viruela, 2013).

**La apertura a la experiencia:** Describe una dimensión de estilo cognitivo que distingue a las personas imaginativas, creativas, con intereses intelectuales, que aprecian el arte y son sensibles a la belleza (Costa & McCrae, 1998). Por el contrario, las personas con bajos niveles de apertura a la experiencia, generalmente poseen una baja curiosidad intelectual, carecen de uso práctico: se prefiere lo conocido a la novedad debido a una resistencia al cambio (Anderson, John, & Keltner, 2011).

**Responsabilidad:** La responsabilidad refiere a la forma en que podemos controlar, regular y dirigir nuestros impulsos (Costa & McCrae, 1998). Tales impulsos no son intrínsecamente malos ya que, en ocasiones, ciertas situaciones requieren una decisión rápida y actuar de manera impulsiva puede ser una respuesta eficaz (Anderson, John, & Keltner, 2011). Sin embargo, algunos impulsos son antisociales y no sólo dañan a otros miembros de la sociedad, sino también a la propia persona (John, Robins, & Pervin, 2010).

**Extraversión:** Las personas que poseen altos niveles de extraversión tienden a buscar la estimulación social y oportunidades para interactuar con otros (Costa & McCrae, 1998). Estos individuos a menudo se describen como llenos de vida, energía y con una actitud positiva hacia la conformación de grupos (Anderson, John, & Keltner, 2011). En tanto las personas introvertidas prefieren dedicarse a tareas más solitarias como la escritura,

programación de computadoras, informática en general, ingeniería o contabilidad (Costa & McCrae, 1998).

**Amabilidad:** Altos niveles de amabilidad ofrecen una ventaja para alcanzar y mantener la popularidad: personas agradables caen mejor que personas desagradables. Sin embargo, la amabilidad no es útil en situaciones que requieren decisiones objetivas difíciles o de tipo blanco y negro (McCrae & Costa, 2012).

**Neuroticismo:** De acuerdo con (Mathews,1998), el neuroticismo es un rasgo fundamental en el estudio de la personalidad, el cual se define como la tendencia a experimentar emociones negativas como miedos, sentimientos de culpa, tristeza o enojo.

Las personas con altos niveles de neuroticismo poseen menores recursos de afrontamiento para sobreponerse al estrés ambiental, son más propensos a interpretar las situaciones ordinarias como una amenaza y consideran tareas que para otros generalmente suelen ser sencillas como irremediablemente difíciles (Anderson, John, & Keltner, 2011).

Por otro lado Costa y McCrae nos mencionan un modelo tripartido conformado de neuroticismo, psicoticismo y extraversión, tomando en cuenta que la personalidad es un constructo que define la actividad psíquica de manera global, mostrando idiosincrasia y mostrando como conclusión las conductas de los sujetos. (Perez, 2014)

Por ello plantea el modelo de las cinco dimensiones de la personalidad cada una con su contraparte:

Neuroticismo vs Psicoticismo

Extraversión vs Introversión

Apertura a la experiencia vs Aislamiento

Afabilidad vs Hostilidad

Escrupulosidad vs Dejadéz (Perez, 2014)

Representando síntesis de un elevado número de atributos que se usan para describir como somos y cómo son los demás. Para tener mayor claridad de los rasgos de personalidad se los dividió en “facetas de los cinco grandes” (Características o adjetivos que se usan para describir en el día a día a los sujetos), es decir en dimensiones que fluctúan. (Perez, 2014)

**Tabla 1**

<b>NEUROTICISMO</b>	<b>EXTRAVERSIÓN</b>	<b>APERTURA A LA EXPERIENCIA</b>	<b>AFABILIDAD</b>	<b>ESCRUPULOSIDAD</b>
Ansiedad	Calidez	Fantasía	Verdad	Competencia
Hostilidad	Gregarismo	Estética	Franqueza	Orden
Depresión	Asertividad	Sentimientos	Altruismo	Obediencia
Vergüenza	Actividad	Acciones	Conformidad	Esfuerzo hacia logros
Impulsividad	Búsqueda de excitación	Ideas	Ternura	Auto disciplina
Vulnerabilidad	Emociones Positivas	Valores		Deliberación

(Perez, 2014)

*Tabla1 Big five*

## **2.7. Las dimensiones básicas según Eysenck**

Extraversión (E), Neuroticismo (N) y Psicoticismo (P). Los seres humanos se pueden explicar en función del grado de E, N y P, y pueden ser ubicadas en algún punto del espacio tridimensional que estos suprafactores generan. Es decir, una persona no es simplemente comunicativo sino que tiene algún grado de E. Y las tres dimensiones deben ser tratadas como categorías no excluyentes. De allí viene que las personas pueda ubicarse en el continuo representado por las mismas.

La teoría de Eysenck incluye una cuarta dimensión de personalidad: la inteligencia general o factor g (habilidades cognitivas, que tiene características especiales y distintivas con respecto a las tres dimensiones del temperamento y el carácter). En tanto

el Neuroticismo se enlaza con la disposición a padecer trastornos neuróticos, tanto trastornos de ansiedad como del estado de ánimo.

Un individuo con alto N tiene características como: intranquilidad, desanimado, rígido, ilógico, introvertido, apenado, emocional, con baja autoestima y sentimientos de culpa (Eysenck, 1990). Un individuo extravertido es: comunicativo, alegre, dinámico, confiado, dominante, espontáneo y oportunista (Eysenck, 1990). Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1985) destacó dos rasgos centrales en esta dimensión: la sociabilidad y la actividad.

Un individuo con alto P es: violento, adverso, apático, narcisista, vulgar, arrebatado, antisocial, creativo y tenso. Un individuo con bajo P es: liberal, sociable, disciplinado y convencional (Eysenck, 1990).

Eysenck afirmaba que las variables de personalidad tienen una clara especificación genética, incorporando estructuras somáticas y endócrinas concretas, y son contrastables por medio de procedimientos experimentales (Eysenck y Eysenck, 1985). Lo cual manifiesta que se trata de un modelo psicobiológico de la personalidad.

## **2.8. Modelos Neurobiológicos**

Los modelos neurobiológicos o temperamentales son otra de las respuestas modernas al estudio de la personalidad. Estos modelos comparten la idea de que las disposiciones temperamentales y mecanismos biológicos son fundamentales para comprender la personalidad. (Conti & Stagnaro, 2004)

Entre los diversos autores se destaca Clonninger quien elabora un modelo en el que se establecen tres disposiciones de rasgos que tendrían una base genética: la búsqueda de la novedad, la evitación del daño y la dependencia de la recompensa. Las distintas combinaciones que se darían entre estas tres disposiciones fundamentales configurarían cada patrón de conducta y estilos de personalidad particular. (Conti & Stagnaro, 2004)

Pero además, este autor proporciona una base neurofisiológica para cada disposición: el sistema dopaminérgico estaría bajo las conductas de búsqueda de novedad, el serotoninérgico en el de la evitación del daño y el adrenérgico en el de la dependencia de recompensa. (Conti & Stagnaro, 2004)

Cloninger se centra en dos dimensiones que son:

Temperamento, definido como el componente de la personalidad que incluye las respuestas asociativas automáticas que se producen ante estímulos simples y que determinan las diferencias y la variabilidad en las respuestas emocionales tales como miedo (Evitación del riesgo), ira (Búsqueda de novedad) y asco (Dependencia de la recompensa) (Bayón, 2006)

El carácter o núcleo conceptual de la personalidad, se refiere a aquellos componentes de la personalidad que están más relacionados con el control ejecutivo o la cooperación y la empatía. Está en relación con los procesos cognitivos superiores de la lógica, la construcción, la evaluación y la invención de símbolos abstractos que regulan las diferencias individuales en el procesamiento de metas y valores, y sólo se encuentra plenamente desarrollado en individuos maduros. (Bayón, 2006)

El desarrollo del carácter se puede operativizar en términos de procesos simbólicos abstractos como por ejemplo la conducta voluntaria dirigida hacia metas (Autodirección), la empatía social (Cooperación) y la invención creativa (Trascendencia) (Bayón, 2006)

El temperamento y el carácter se han conceptualizado en base a dos tipos de memoria y aprendizaje, el sistema proposicional y el sistema procedimental, ambos sistemas se han descrito tanto en humanos como en primates. (Bayón, 2006)

El temperamento se ha puesto en relación con el sistema de aprendizaje perceptivo o de hábitos que incluye el aprendizaje no asociativo y el aprendizaje asociativo y que está regulado por el sistema cortico-estriadolímbico, especialmente por las áreas sensoriales corticales, amígdala y caudado y putamen. Este tipo de aprendizaje implica respuestas automáticas que pueden ser modificadas por condicionamiento, sin

tener conciencia de ello. Se ha puesto también en relación con la memoria perceptiva se asocia con el procesamiento presemántico que codifica información concreta visuoespacial y valencia afectiva. (Bayón, 2006)

Por lo tanto, el modelo de personalidad de Cloninger es un modelo integrador que nos permite acercarnos al constructo de trastorno de personalidad con una mayor confianza.

El entender qué es lo que tenemos que tratar nos ayudará en el diseño de programas terapéuticos individualizados donde diversas técnicas provenientes de diferentes modelos psicoterapéuticos son necesarias en función de los síntomas y del nivel de mentalización del sujeto. (Bayón, 2006)

En 1993, Cloninger, Svra-kic y Przybeck desarrollaron el Modelo de los Siete Factores o el Modelo Psicobiológico del Temperamento y del Carácter, en el que definen la personalidad como «una organización dinámica dentro del sistema psicobiológico de un individuo que modula la adaptación a los cambios ambientales». (Cuevas, A. M., & López, 2006).

La primera dimensión es la búsqueda de novedad (NS) y se refiere a la predisposición a la activación o iniciación de: actividades exploratorias en respuesta a la novedad, toma de decisiones impulsivas, acercamiento hacia las señales de refuerzo, pérdida rápida del humor y evitación activa de la frustración. Cloninger (1986, 1987,1988) relaciona las altas puntuaciones en NS con bajos niveles de dopamina (DA). La segunda es la evitación del daño (HA), definida como una predisposición hacia la inhibición de la actividad a través de: la preocupación ante la anticipación de futuros problemas, conductas de evitación pasivas (miedo a la incertidumbre y timidez ante extraños) y rápida fatigabilidad. Y la tercera es la dependencia del refuerzo (RD), entendida como la tendencia a responder intensamente a los signos de recompensa y a mantener la conducta que ha sido previamente asociada con premios o con la evitación de castigos. La autodirección (SD) que se refiere a la fuerza de voluntad o a la capacidad de un individuo para controlar, regular y adaptar la conducta a la situación de acuerdo con sus metas y valores. La cooperación (C), que se refiere a la aceptación social, la empatía y la compasión, entendida como el sentimiento de amor fraternal y

ausencia de hostilidad, los individuos cooperativos se sienten parte de una comunidad, que se apoya y se respeta; y la autotrascendencia (ST) que se refiere a la espiritualidad, definida como nuestro anhelo interior de ser inmortal, a la identificación con algo concebido como esencial y parte de un todo unificado. (Cuevas, A. M., & López, 2006).

## **2.9. Modelo de Millon**

### **El inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS)**

El Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS) tiene como objetivo medir la personalidad de adultos que funcionan normalmente y cuya edad está comprendida entre los 18 y los 65 años o más. Para completar la mayoría de los ítems se requiere un nivel de educación correspondiente al primer año de la escuela secundaria. El MIPS consta de 24 escalas agrupadas en 12 pares que se distribuyen en tres grandes áreas: Metas motivacionales, Modos Cognitivos y Conductas Interpersonales. Proporciona normas para adultos y para estudiantes universitarios con discriminación por género y sin ella. Se trata de un cuestionario compuesto por 180 ítems respecto de los cuales el sujeto debe determinar si le son aplicables (respuesta de verdadero o falso). (Millon, 2014).

Las metas motivacionales están en relación a la obra de Freud, ya que destaca como principales conceptos, la pulsión, la necesidad, el afecto y la emoción (Millon, MIPS Inventario Millon de Estilos de Personalidad, 1999). Estos conceptos marcan la forma en como los seres humanos guían su vida y su forma de actuar hacia propósitos claros para su propia supervivencia (Dresch, Sánchez, & Aparicio, 2005). De acuerdo a Million (2002) las tres bipolaridades presentes en ésta escala se caracterizan por tres componentes:

- Existencia: se refiere a los procesos para el mejoramiento y preservación de la vida de la persona y con los estados psicológicos placer/displacer.
- Adaptación: se relaciona en la forma en cómo los individuos logran adaptarse, ya sea modificando o acomodando el ambiente a su conveniencia y con la bipolaridad psicológica actividad/pasividad.

- **Replicación:** se refiere a los métodos que permiten la reproducción y a los estados psicológicos sí mismo/ otro.

En tanto los Para Millon (1994) los Modos Cognitivos resumen el cuarto y más reciente de los conceptos evolutivos y ecológicos, la “abstracción”. Se refiere a la capacidad de reflexión para manifestarse lo cercano y preciso, interrelacionar y simplificar la pluralidad, representar alegóricamente los eventos y procesos, sopesar, reflexionar y prever, que constituye un salto cuantitativo en el potencial evolutivo para el cambio y la adaptación (Millon y Davis, 1996).

Y en el área de los Comportamientos Interpersonales se basa en los modos interpersonales de relacionarse, es decir, las preferencias de los individuos en cuanto a la manera de interactuar con los demás. Millon (1994) señala que un estilo de conducta social deriva en parte de la interacción entre las pautas características de las Metas Motivacionales y los Modos Cognitivos (Millon, 1994, 2003).

**Tabla 2**

**Organización de las escalas del MIPS y su respectivo constructo bipolar**

<b>Escalas</b>	<b>Constructo bipolar</b>	<b>Definición</b>
<b>Metas Motivacionales</b>		
Expansión	Placer	Optimistas en cuanto al futuro. Les resulta fácil pasarlo bien y aceptan los altibajos de la existencia.
Preservación	Dolor	Concentración en los problemas de la vida, agravándolos. Consideran su pasado desafortunado y piensan que irá a peor.
Modificación	Actividad	El futuro depende de ellos, por lo que intentan cambiar

		su entorno para conseguir sus deseos.
Adecuación	Pasividad	No intentan dirigir sus vidas. Se acomodan a las circunstancias creadas por otros. No tienen iniciativa.
Individualidad	Hacia uno mismo	Orientados a sus propias necesidades, sin preocupaciones de los demás. Independientes y egocéntricos.
Protección	Hacia los demás	Motivados a satisfacer primero a los demás.
<b>Modos Cognitivos</b>		
Extroversión	Externa	Recurren a los demás para buscar estimulación, mantener alta su autoestima y para que les conforten.
Introversión	Interna	Utilizan sus propios pensamientos y sentimientos como recurso. Su fuente de inspiración son ellos mismos.
Sensación	Tangible	Derivan sus conocimientos de lo concreto. Confían en la experiencia directa y en lo observable.
Intuición	Intangible	Prefieren lo simbólico y lo desconocido. Buscan lo abstracto y especulativo.
Pensamiento	Intelecto	Procesan los conocimientos por medio

		de la lógica y lo analítico, Decisiones basadas en juicios objetivos.
Sentimiento	Afecto	Forman sus juicios respecto a sus propias reacciones afectivas y guiándose por sus valores personales.
Sistematización	Asimilación	Organizados. Transforman información nueva adecuándolo a lo conocido. Perfeccionistas y eficientes.
Innovación	Imaginación	Creativos, asumen sus riesgos. Disconformes con lo predecible. Buscan consecuencias imprevistas.
<b>Comportamientos Interpersonales</b>		
Retraimiento	Distanciamiento físico/emocional	Falta de emotividad e indiferencia social. Silenciosos, pasivos y renuentes a participar.
Sociabilidad	Gregarismo	Buscan estimulación y atención. Simpáticos y brillantes y también exigentes y manipuladores.
Indecisión	Inseguridad	Tímidos y nerviosos en situaciones sociales. Desean ser aceptadas pero temen el rechazo. Sensibles y emotivos. Propensos a aislarse

Decisión	Seguridad	Creen ser talentosos y competentes. Ambiciosos, egocéntricos y seguros de sí mismos.
Discrepancia	Desacato	Actúan de modo independiente y no conformista. No acatan normas tradicionales.
Conformismo	Obediencia	Honrados, con autodominio. Respetan la autoridad, cooperativos. No espontáneos.
Sumisión	Sumisión	Habitados al sufrimiento. Sumisos ante los demás.
Dominio	Dominio	Energéticos, dominantes y socialmente agresivos. Se ven como intrépidos y competitivos. Ambiciosos y obstinados.
Descontento	Descontento	Pasivo-Agresivos y malhumorados. Estados de ánimo y conductas variables.
Aquiescencia	Afinidad	Simpáticos socialmente, establecen vínculos afectivos y lealtades muy fuertes. Ocultan sus sentimientos negativos.

(Dresch, Sánchez, & Aparicio, 2005).

Tabla 1 Mips

### **3 CAPITULO II: NIVELES DE ESTRÉS ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA.**

#### **3.1. Introducción**

El estrés es hoy en día, una problemática a la que se está prestando una atención creciente. Sin embargo, el estrés académico o estrés del estudiante no recibe la suficiente atención en el ámbito de la investigación. Por ello, en este trabajo se pretende estudiar la relación entre el nivel de estrés y la parte académica dentro de los estudiantes universitarios. (Monzón, 2007).

Desde esta perspectiva histórica, el origen de los planteamientos actuales del estrés se sitúa en los trabajos del fisiólogo Hans Selye. Selye elaboró un modelo de estrés múltiple, que incluía tanto las características de la respuesta fisiológica del organismo ante las demandas estresantes, como las consecuencias perjudiciales a nivel orgánico que puede producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado (Acosta, 2002).

En 1936, Selye presentó su conocido concepto de activación fisiológica ante el estrés, denominado “Síndrome General de Adaptación”, con el que extendió la noción de homeostasis de Cannon, para incluir respuestas mediadas por el eje hipotálamo-hipofisario-adrenal y otras respuestas hormonales, comprendiendo tres fases consecutivas: 1) Reacción de alarma; 2) Fase de resistencia; 3) Fase de agotamiento (Sandi y Calés, 2000).

Específicamente, entre los diversos factores potencialmente estresantes, este trabajo aborda el impacto que el sistema educativo, con sus presiones, demandas y disfunciones, puede llegar a tener sobre la salud, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, lo que la investigación desde la perspectiva psicosocial denomina estrés de rol o estrés académico. (Monzón, 2007).

### **3.2. Estrés Académico**

El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente por su relación con la aparición de cierto tipo de enfermedades, el manejo y adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en general (Fernández, Siegrist, Rödel & Hernández, 2003).

La población estudiantil conforma un conjunto sometido a una actividad homogénea, con periodos particularmente estresantes, como son las épocas de exámenes; además, está altamente disponible para realizar estudios que sometan a prueba hipótesis específicas de trabajo en el área del estrés. Así lo demuestran numerosos trabajos en el área (Castillo & Guarino, 1998; De Pablo, Baillés, Pérez & Valdés, 2002; Guarino & Feldman, 1995; Misra & McKean, 2000; Misra, McKean, West & Russo, 2000).

Este difícil fenómeno compromete la consideración de variables vinculadas: estresores a nivel universitario, experiencia individual de estrés, moderadores del estrés académico y por último, consecuencia del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la Universidad. En particular, este entorno sobre el que se centra esta investigación, simboliza un conjunto de eventos altamente estresantes que la persona puede experimentar, aunque sólo sea provisionalmente, una falta de control sobre el entorno, potencialmente generador de estrés y, finalmente, potencial generador con otros agentes del fracaso académico universitario. (Monzón, 2007).

Otro aspecto al que se enfrentan los estudiantes es la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan (De Spinola, 1990 citado en Vélez y Roa, 2005). Según diversos autores, el rendimiento académico ha sido estudiado y analizado desde un enfoque multidimensional, integrando factores como clase social, entorno familiar, relación profesor-alumno, interacciones entre alumno, aspectos docentes, didácticos, variables institucionales del centro y de la administración educativa (Pérez, et ál., 2003). Como resultado de la interrelación de los anteriores factores se puede dar un rendimiento satisfactorio o insatisfactorio.

Cuando la persona no se logra adaptar a los eventos de estrés, podría desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo (agotamiento) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida del interés, de la trascendencia y valor frente al estudio (cinismo), lo cual podría incrementar sus dudas acerca de la capacidad para realizarlo (Gil-Montes, 2002).

La falta de investigaciones sobre el tema ha probado la existencia de índices altos de estrés en los estudiantes universitarios, llegando a mayores en los primeros cursos de carrera y en fechas importantes como son los exámenes y siendo menor en los últimos. (Muñoz, 1999)

### **3.3. Factores desencadenantes del estrés académico**

La cantidad de estrés produce un estado de alerta necesario para obtener un rendimiento físico y mental que permita ser productivos y creativos. El estrés da lugar a una sensación de confianza, de control y de capacidad para abordar y llevar a buen término tareas, retos y demandas concretas. Hernández, Polo y Poza en 1994, definieron el estrés académico como aquel que se produce en el ámbito educativo por ende, podría afectar tanto a profesores en el abordaje de sus tareas docentes, como a estudiantes en cualquier nivel educativo, en especial el del ámbito universitario. (Lau, & Martínez, 2006).

Los universitarios están sometidos a un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que suelen experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés. Así, la exposición continua a estas situaciones estresantes puede deteriorar en forma progresiva el funcionamiento del organismo con la consecuente aparición de problemas de salud. (Lau, & Martínez, 2006).

El estrés se puede explicar de manera sistémica, que es cuando el estímulo estresor comienza una serie de manifestaciones que indican la presencia de inestabilidad sistémica en su vínculo con el ambiente, el sujeto se ve obligado a actuar para reestablecer ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento o respuesta de la persona; esta valoración

constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera peligroso. (Barraza, 2006)

Este modelo permite definir al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: (Barraza, 2006)

Primero: el alumno se ve involucrado, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, son consideradas estresores, al admitir que desbordan los recursos con los que cuenta para realizarlas.

Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se presentan en diversos síntomas o reacciones.

Tercero: ese desequilibrio sistémico presiona al alumno a ejecutar acciones de afrontamiento (output) para volver a tener un equilibrio sistémico.

La situación estresante (desequilibrio sistémico) según aportes a su teoría realizados por Rossi, referenciado por Barraza Macías se manifiesta en los alumnos a través de una serie de indicadores que pueden ser clasificados en: físicos, psicológicos y comportamentales. (Barraza, 2006)

Entre los somáticos se encuentran aquellos que tienen una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de picarse las uñas, agitaciones musculares, dolores de cabeza, falta de sueño, cansancio crónica, problemas de digestión y somnolencia. Los psicológicos tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria. Entre los comportamentales están aquellos que tienen que ver con el comportamiento de la persona: pelear, introversión, no ir a clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares. (Barraza, 2006)

En relación a las investigaciones realizadas sobre las fuentes generadoras de estrés académico y la intensidad con la que las perciben los estudiantes se puede considerar que las demandas académicas percibidas con mayor frecuencia como estresores por los estudiantes universitarios son: (Barraza, 2006)

- La sobrecarga de tareas académicas.
- La falta de tiempo para realizar el trabajo académico.
- Los exámenes y evaluaciones de los profesores.
- La realización de trabajos obligatorios.
- En todos ellos con menor intensidad que el resto de estresores.

Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio y autocrítica, e incluso llevarlos a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea solo transitoriamente, si no cuentan con los recursos psicológicos que les permitan el enfrentamiento a esta problemática ni con el reconocimiento y ayuda del personal docente. (Barraza, 2006)

Centrándonos en el estrés académico, cuando el estudiante estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades, comienza a sentirse estresado. Si el desfase es muy acusado, sus pensamientos serán poco esperanzadores y sus emociones negativas, consecuentemente, su esfuerzo y su productividad disminuirán. En este caso, el estrés tiene un efecto negativo bien constatado en la investigación sobre salud mental y física (Barra-Almagia, 2009; Feldmand et al., 2008; Pollock, 1988), y suele denominarse distrés.

Los efectos perniciosos del distrés son bien conocidos: la intensa ansiedad dificulta la concentración, la memoria y otros procesos que disminuyen el rendimiento, pero además, si el estado de alerta se prolonga, el organismo va a acusarlo en forma de problemas y trastornos psicósomáticos. Pero si, por el contrario, el estudiante confía en responder con eficacia, la probabilidad de alcanzar su meta se incrementará, sus pensamientos y emociones serán más positivos durante todo el proceso de afrontamiento, experimentando lo que se denomina eustrés o estrés positivo. (García, González, Blasco & Natividad, 2012)

Existen trabajos realizados en el contexto anglosajón también incorporan, además de los estresores estrictamente ligados a las situaciones de estudio, otras circunstancias y condiciones más personales que concurren en los años universitarios. Sus conclusiones también señalan entre los principales estresores la organización del tiempo, el cumplimiento de plazos para realizar las tareas, los recursos económicos, las

expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras y el cumplir con los requisitos académicos (Carney, Peterson & Moberg, 1990), pero también destacan los conflictos en las relaciones íntimas, con la familia y con los compañeros, así como la falta de tiempo libre (Murphy & Archer, 1996).

### **3.4. Afrontamiento del estrés**

El afrontamiento se ha definido como un conjunto de esfuerzos cognitivos y comportamentales para controlar o reducir las demandas internas o externas creadas por una transacción estresante. Se han ofrecido múltiples clasificaciones o taxonomías de esas estrategias. (Silla, 2001)

Una de esas clasificaciones distingue las estrategias dirigidas a eliminar o controlar los estresores, las que se dirigen a modificar la apreciación de los mismos y las que tratan de que esas experiencias no incidan negativamente sobre las respuestas psicológicas o somáticas del organismo (como la relajación). Hay otro tipo de estrategias que pueden resultar menos funcionales como la negación o la evitación del problema. (Silla, 2001)

Las personas recurren a unas u otras estrategias de afrontamiento en función de la experiencia previa y lo eficaces que estas estrategias se han mostrado en situaciones de estrés vividas anteriormente. (Silla, 2001)

Hay muchos modos de afrontar y no todos ellos son deliberados, ni siquiera voluntarios. Es el caso de los mecanismos de defensa, postulados por el psicoanálisis, pero estudiados también por la psicología objetiva, ya experimental (Zeller, 1950), ya dimensional o estructural (Byrne, 1964). Tales mecanismos constituyen modos de afrontamiento: modos "mecánicos", automatizados, a la manera de un resorte, como su mismo nombre y metáfora básica indica; afrontamiento, por otra parte, orientado a la emoción, a la propia ansiedad y desazón, más que al problema objetivo. Pero puede ampliarse y transformarse mucho la noción de "defensa" hasta abarcar asimismo la que se organiza frente a la realidad exterior, al peligro objetivo, al problema, e incluir no sólo mecanismos automáticos, sino también estrategias conscientes. Aparece así la idea y la práctica deliberada de las estrategias de afrontamiento. (Fierro, 1997).

Muchas de ellas son cognitivas, de manejo de la memoria, de la información, de atención selectiva (Holahan, Moos y Schaefer, 1996). Las estrategias guardan relación con la toma de decisiones: no se afronta sin tomar decisiones, sólo que como efecto lateral indeseado tener que decidir suele ser, a su vez, una fuente de estrés (Fierro, 1993, cap. 3, 1).

Bajo el modo del automatismo o bien de la estrategia propiamente tal, existen distintas direcciones del afrontamiento. A menudo suele hablarse del doble sistema "fight" / "flight": enfrentamiento mediante aproximación o, por el contrario, huída o evitación (Holahan, Moos y Schaefer, 1996); o sea, en el peligro, dar la cara o dar la espalda. Es muy amplio en todo caso el rango de las conductas de afrontamiento: desde la defensa perceptiva hasta el apego, la agresión, la reactancia, la comunicación social, la búsqueda de información o de apoyo social. (Fierro, 1997).

Muchas de las estrategias de afrontamiento, por no decir todas, tienen un importante componente cognitivo, de procesamiento de la información, de manejo de los estímulos estresores. A la postre, lo que se afronta es la "realidad": lo que se opone a la omnipotencia del deseo, del pensamiento desiderativo. El afrontamiento involucra siempre un principio cognitivo de realidad, de racionalidad práctica. (Fierro, 1997).

Pues bien, partiendo de este concepto, el afrontamiento tendría dos funciones: la regulación de las emociones estresantes y la modificación de la relación problemática entre la persona y el ambiente que causa el estrés. De hecho, en este sentido, Lazarus (1993) diferenció dos tipos básicos de estrategias de afrontamiento: el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento centrado en la emoción. Mientras en el primer caso las estrategias se dirigirían a actuar sobre la situación problemática o estresante con objeto de solventar los problemas o dificultades que ésta implica, el afrontamiento centrado en la emoción busca modificar el modo en el que la persona interpreta o valora esa situación.

Esta diferenciación ha sido reformulada en términos de afrontamiento instrumental, atento, vigilante y de confrontación, y afrontamiento de evitación, paliativo y emocional (Parker y Endler, 1996) o en términos de afrontamiento

asimilativo, cuando los esfuerzos van dirigidos a cambiar la situación, y afrontamiento acomodativo, si se dirigen a alterar la concepción que uno mismo tiene de los acontecimientos (Schwarzer,1999).

A pesar de esta diferenciación entre afrontamiento dirigido a la emoción y dirigido al problema, ambos tipos de afrontamiento ocurren, a menudo, conjuntamente y pueden interaccionar mutuamente (Folkman y Lazarus, 1980, 1985). Así, afrontar una situación estresante mediante estrategias centradas en la emoción puede reducir el estrés hasta el punto de facilitar la realización de un afrontamiento centrado en el problema y, a su vez, el afrontamiento centrado en el problema puede reducir la amenaza y, consiguientemente, aliviar el estrés emocional. (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire, 2010).

## **4 CAPITULO III: METODOLOGIA**

### **4.1. Tipo de Investigación**

Se trata de un estudio descriptivo, cuantitativo, el cual es de gran importancia ya que investiga la existencia de una relación entre los estilos de personalidad y el estrés académico en los estudiantes que conforman la carrera de Artes Visuales en la Universidad de Cuenca, por otro lado es importante destacar que el estudio es de corte transversal, ya que se lo realizó en un periodo de tiempo determinado.

### **4.2. Población y Muestra**

La población estuvo constituida por ciento ocho estudiantes que conforman la carrera de Artes Visuales en la Universidad de Cuenca desde los primeros hasta los últimos ciclos de estudio.

Para la obtención de la muestra se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión

### **4.3. Criterios de inclusión:**

- Edad mayor de 18 años

- Estudiantes Universitarios de la facultad de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca.

#### **4.4. Criterios de exclusión:**

- Edad menores de 18 años
- Población en general del cantón Cuenca
- Estudiantes que no sean de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca.

Dando como resultado una muestra total de 108 universitarios.

#### **4.5. Objetivos de la investigación**

##### **Objetivo General**

Identificar los estilos de personalidad y el nivel de estrés académico en los estudiantes de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca.

##### **Objetivos específicos**

- Determinar los estilos de personalidad de los estudiantes.
- Describir las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca
- Establecer si el sexo y el ciclo de los estudiantes influyen en la personalidad y el nivel de estrés académico.
- Relacionar la información obtenida de los instrumentos: MIPS y SISCO obtenida con los estudiantes de la facultad de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca.

#### **4.6. Instrumentos Utilizados**

Para el cumplimiento de los objetivos e interrogantes de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

Los estilos de personalidad fueron obtenidos a través del Inventario de estilos de personalidad de Theodore (MIPS), que fue desarrollada por el Dr. Theodore Millón en 1994 y revisada en el 2003; que tiene un fuerte respaldo teórico y práctico, éste instrumento está compuesto por 180 ítems de verdadero/falso, diseñado para evaluar personalidades en condiciones normales, que se agrupan en 24 escalas de doce pares de escalas yuxtapuestas, y a su vez consta de tres áreas: metas motivacionales, estilos cognitivos, y relaciones interpersonales, ésta prueba se puede completar en menos de 30 minutos en promedio, se puede aplicar entre las edades de 18 a 65 años, y es necesario que la población a la que se aplica éste instrumento tenga un grado de escolaridad de primer año de secundaria. (Millon, 2015)

Las tres áreas del MIPS, comprenden: 1) metas motivacionales, dicha área está sustentada en la teoría de Freud que analiza los conceptos de pulsión, emoción, afecto; 2) modos cognitivos, sustentada en la teoría de Jung, que analiza los estilos de cognición, es decir, como obtener los conocimientos, maneras de procesar y convertir la información; y, 3) conductas interpersonales, ésta hace referencia a cada sujeto interactúa con los demás. (Millón, 2015)

El MIPS se mide por dimensiones de las personalidades normales, es de fácil aplicación y en un tiempo relativamente corto de 30 minutos, éste instrumento es completo, puesto que, abarca otras pruebas que miden las personalidades normales, como el NEO-PI, el MBTI y el 16PF. (Millón, 2015)

Además de medir las personalidades en los estudiantes, es necesario conocer los niveles de estrés académico de los mismos para lo cual se utilizará el Inventario SISCO de Estrés Académico el cual fue construido y validado por Barraza (2007), en la ciudad de Durango, en México para reconocer las características del estrés que suelen acompañar a los estudiantes. Esta escala, tipo Likert, consta de una frecuencia de cinco valores, entre los cuales se encuentra; nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre. Los ítems se distribuyen según las dimensiones; reacciones físicas, psicológicas, comportamentales y estrategias para enfrentar la situación. (Salavarieta, Cáceres, & Ballesteros, 2010).

La frecuencia será estadificada según un escalamiento tipo Likert de 5 valores categoriales (del 1 al 5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre. (Sánchez, Zúñiga, 2015).

Entre las propiedades psicométricas del inventario de estrés académico SISCO se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90, estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos según DeVellis, (en García, 2006) o elevados según Murphy y Davishofer, (en Hogan, 2004). Su validez se basa en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista, se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados contrastados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico. (Macias, 2007).

#### **4.7. Procedimiento y técnicas de recolección de datos**

La solicitud para la aprobación del proyecto de investigación fue dirigida al Decano de la Facultad de Artes Mgstr. Esteban Torres con copia a la Subdecana Mgstr. Fabiola Rodas, con la información necesaria de ésta investigación, además se incluyó una carta de respaldo de la Universidad del Azuay con el proyecto a realizarse, y finalmente se adjuntó los test a realizar a los estudiantes de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, a fin de obtener un resultado positivo de los permisos necesarios para el desarrollo de éste proyecto de investigación.

Luego de haber obtenido los permisos correspondientes, se comenzó a realizar las actividades propuestas, empezando por la aplicación del Inventario Millon de estilos de Personalidad (MIPS), éste test se aplicó de manera individual en una sola sesión por curso, lo cual ayudó a una mejor comprensión del test. Continuamente se les aplicó el Inventario SISCO de estrés académico igualmente de manera individual, una vez

obtenidos los test completados por los estudiantes se procedió a su respectiva calificación. De igual manera los datos se procesaron mediante el software SPSS, que nos indicó los resultados que fueron expresados en variables, indicadores y porcentajes de los estilos y niveles de estrés académico en los estudiantes de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca.

## 5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 5.1. Participantes

El estudio se realizó con 108 estudiantes de la escuela de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, el 56.5% eran hombres y el 43.5% mujeres, los participantes eran adultos jóvenes de entre 18 y 32 años con una media de 21.74 años (DE=2.9). El 25% estaban cursando el segundo ciclo (Primer año) el 40.8% el segundo año, el 23.2% el tercer año y el 10.2% el último año de carrera, además el 97.2% eran solteros. Tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra N=108

Características		n	%
SEXO	Hombre	61	56,5
	Mujer	47	43,5
CICLO	Segundo	27	25,0
	Tercero	19	17,6
	Cuarto	26	24,1
	Quinto	18	16,7
	Sexto	7	6,5
	Séptimo	9	8,3
	Octavo	2	1,9
ESTADO CIVÍL	Solteros	105	97,2
	Casados	2	1,9
	Divorciados	1	0,9

Tabla 2 Características de la muestra

### 5.2. Análisis estadístico

El análisis del MIPS se presenta en dos fases, la primera correspondiente a determinar el número de estudiantes que se encuentran dentro de un grupo específico ( $PP \geq 50$ ), cuyos resultados se presentan mediante frecuencias porcentuales, la segunda fase mediante medidas escalares se determinó el nivel en el que se encuentran presentes los rasgos y se muestran los resultados con medidas de tendencia central y dispersión. El análisis del estrés académico se lo realizó mediante los promedios obtenidos de cada dimensión y

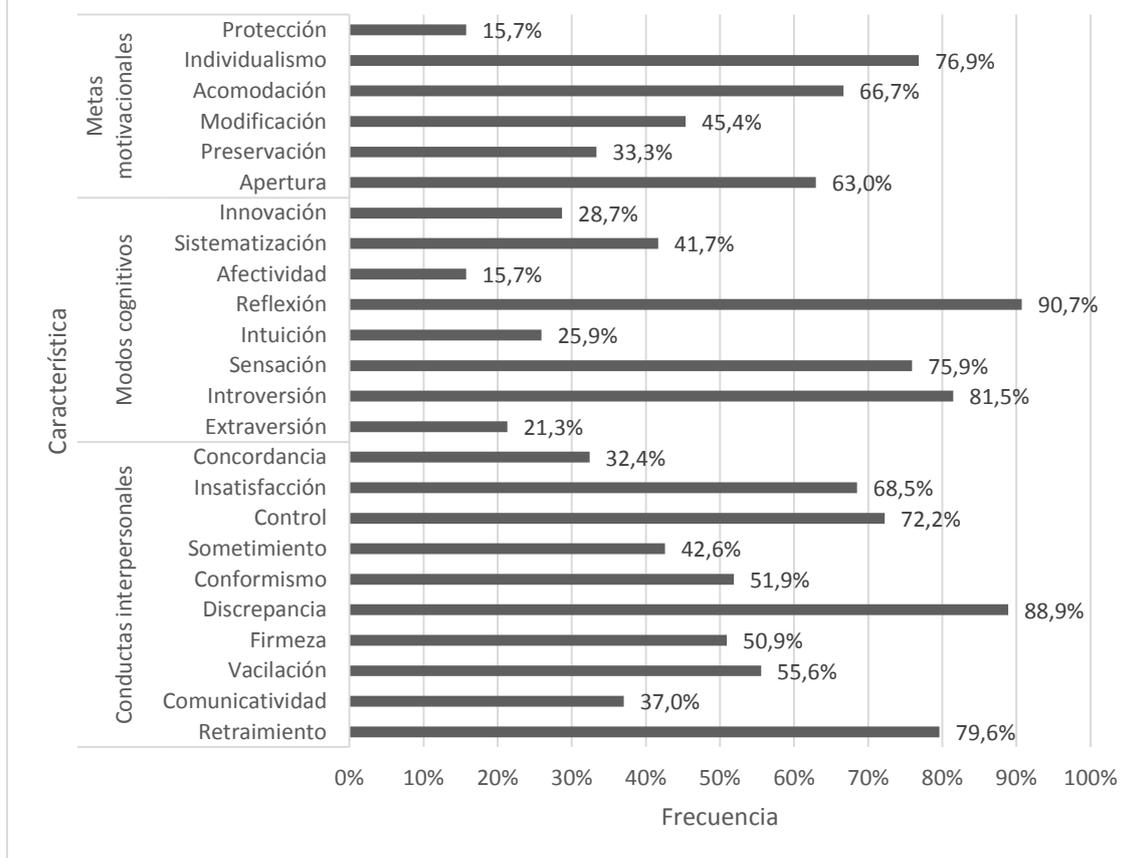
característica, están representados mediante medidas de tendencia central y dispersión. Al resultar el comportamiento de los datos no normal, así lo confirmó la prueba estadística Kolmogorov-Smirnoff ( $p < .05$ ), se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas, U-Mann Whitney para la comparación de medias entre grupos y el coeficiente de correlación Rho se Spearman para determinar la relación existente entre características de los estudiantes y los niveles de estrés y personalidad. El procesamiento de los datos se lo realizó en el programa estadístico SPSS 23 y la edición de tablas y gráficos en Excel 2016.

### **5.3. Resultados**

#### **MIPS:**

Se encontró que el 90.7% de los estudiantes pertenecían al grupo de personas reflexivas (modos cognitivos), el 88.9% eran personas discrepantes (Conductas Interpersonales) y el 81.5% introvertidas (modos cognitivos). Las personas afectivas (Modos cognitivos) y protectoras (Metas motivacioanales) fueron las que se presentaron con menor frecuencia (15.7%). Detalles en la figura 1.

**Figura 1. Frecuencia de estudiantes con PP mayor a 50**



*Tabla 3 Frecuencia de estudiantes con PP mayor a 50*

La característica de metas motivacionales con mayor puntaje de prevalencia fue el individualismo con una media de 74.64 y una alta dispersión de datos (DE=22.33), seguida por la acomodación ( $\bar{x}$ =61.39; DE=21.69). Se encontró que el nivel de características no era diferente entre hombres y mujeres ( $p > 0.05$ ) en esta sección. Ver tabla 2.

*Tabla 2.*

*Características de metas motivacionales (Medidas escalares)*

Característica	Todos		Hombre		Mujer		p
	M	DE	M	DE	M	DE	
Apertura	47,04	24,89	46,80	25,24	47,34	24,70	,912
Preservación	49,45	24,77	48,50	25,69	50,66	23,77	,722
Modificación	43,28	19,98	42,32	20,45	44,51	19,52	,885
Acomodación	61,39	21,69	63,10	22,60	59,15	20,47	,359

Individualismo	<b>74,64</b>	22,33	75,25	22,76	73,85	21,98	,668
Protección	26,82	20,30	23,52	18,07	31,04	22,33	,096

Tabla 4 Metas motivacionales

Se encontró que el nivel promedio de reflexión de los estudiantes era de 78.87 con una alta dispersión de datos (DE=19.32), los hombres presentaron puntuaciones de prevalencia más altos que las mujeres en: introversión y sensación, sin embargo, no se reportaron diferencias significativas en ninguna de las características de los modos cognitivos ( $p>0.05$ ).

Tabla 3.

Características de modos cognitivos (Medidas escalares)

Característica	Todos		Hombre		Mujer		p
	M	DE	M	DE	M	DE	
Extraversión	29,51	22,48	28,03	22,50	31,40	22,55	,444
Introversión	70,26	22,66	72,07	22,19	67,96	23,28	,422
Sensación	59,68	22,19	62,85	20,71	55,64	23,54	,205
Intuición	38,83	20,08	37,63	18,03	40,36	22,53	,853
Reflexión	<b>78,87</b>	19,32	78,72	20,10	79,06	18,49	,858
Afectividad	26,85	22,26	26,48	21,85	27,32	23,01	,907
Sistematización	44,42	23,51	42,88	23,71	46,33	23,38	,611
Innovación	41,38	21,32	39,93	20,93	43,23	21,91	,268

En referencia a las características de conductas interpersonales, se encontró que: la característica de mayor prevalencia era el retraimiento seguida por la discrepancia con medias de 77.30 (DE=21.47) y 72.93 (DE=18.89) respectivamente, en todos los casos se presentaron altas dispersiones de datos. A pesar de que las mujeres presentaron mayores puntuaciones en: Comunicatividad, vacilación, firmeza, discrepancia y control no se reportaron diferencias significativas entre los grupos ( $p>0.05$ ).

Tabla 5 Modos cognitivos

Tabla 4.

Características de conductas interpersonales (Medidas escalares)

Característica	Todos		Hombre		Mujer		p
	M	DE	M	DE	M	DE	
Retraimiento	<b>77,30</b>	21,47	78,45	21,14	75,83	22,02	,520
Comunicatividad	39,79	23,78	39,40	24,24	40,28	23,44	,892

Vacilación	62,97	24,19	62,72	23,81	63,30	24,93	,860
Firmeza	47,52	23,47	47,02	24,56	48,17	22,25	,982
Discrepancia	72,93	18,89	72,43	18,96	73,55	19,00	,867
Conformismo	50,35	26,54	50,55	26,59	50,09	26,76	,962
Sometimiento	49,85	29,01	50,28	29,82	49,30	28,26	,902
Control	68,85	28,22	68,33	30,91	69,51	24,68	,779
Insatisfacción	64,93	20,78	65,00	20,21	64,83	21,71	,957
Concordancia	38,50	20,78	39,02	21,62	37,79	19,79	,801

Tabla 6 Conductas interpersonales

### Estrés Académico: (Escala1 – 5)

Los resultados revelaron que todos los estudiantes, durante el transcurso del semestre habían tenido momentos de preocupación o nerviosismo, el nivel general de estrés académico osciló entre 1.52 y 3.93 ( $\bar{x}$  = 2.69; DE=0.54), la tendencia de estrés estuvo dirigido hacia la media de la escala con una baja dispersión de datos (= 20% de la media), en total el 32.4% de los participantes obtuvieron niveles de estrés dirigidos hacia los valores superiores con una puntuación media de 3.31 (DE 0.24).

Figura 2. Distribución de nivel de estrés

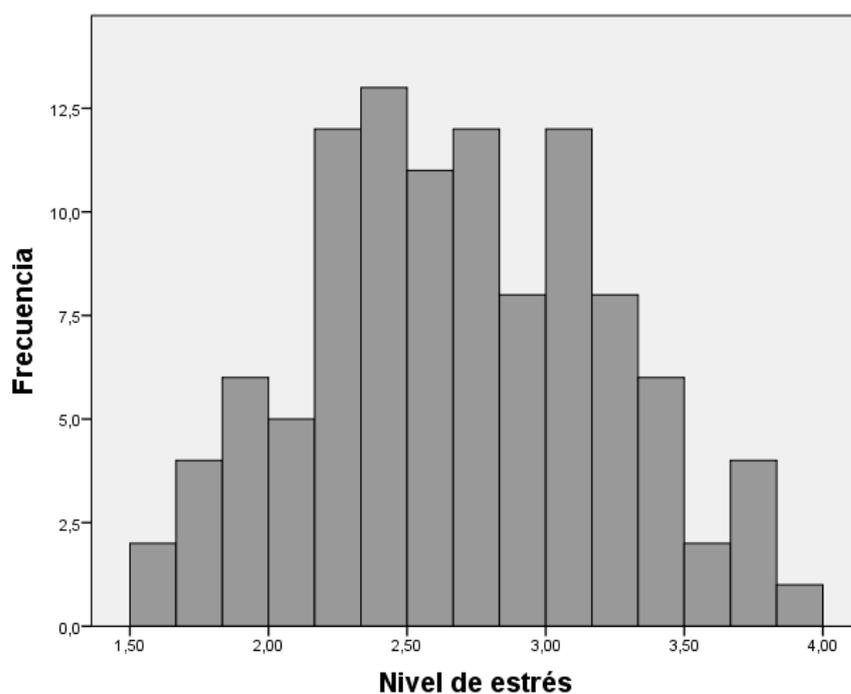


Tabla 7 Distribución del nivel de estrés

Se determinó que de todos los aspectos de estrés académico evaluados: Estímulos, reacciones y usos de estrategia, los hombres encontraban con mayor frecuencia que las demandas del entorno representaban para ellos estímulos estresores ( $\bar{x}$ =2.90; DE=0.661), mientras que las mujeres habían presentado con mayor frecuencia reacciones psicológicas y el uso de estrategias de afrontamiento. ( $\bar{x}$ =2.84). Detalles en la tabla 5.

*Tabla 5.*  
*Frecuencia con la que se presentan características de estrés y su nivel.*

Frecuencia con la que se presentan:	Hombre		Mujer		p
	M	DE	M	DE	
Estímulos estresores (Entorno)	<b>2,90</b>	0,61	2,78	0,78	0,14
Reacciones (En general)	2,54	0,73	2,63	0,74	0,48
<i>Reacciones físicas</i>	2,41	0,80	2,50	0,76	0,65
<i>Reacciones psicológicas</i>	2,65	0,85	<b>2,84</b>	0,98	0,37
<i>Reacciones comportamentales</i>	2,58	0,72	2,57	0,83	0,97
Uso de estrategias de afrontamiento	2,67	0,77	<b>2,84</b>	0,68	0,11
Nivel de estrés	2,66	0,55	2,72	0,53	0,64

*Tabla 8 Frecuencia del estrés y su nivel*

Los hombres mencionaron que la frecuencia en que las demandas del entorno eran estímulos estresores era de 2.90 (DE=0.61), mientras que las mujeres presentaron una media de 2.78 (DE=0.78), además se encontró que las mujeres presentaban con mayor frecuencia síntomas o reacciones a los síntomas estresores con una media de 2.63 (DE=0.74) y hacían uso de estrategias de afrontamiento ( $\bar{x}$  = 2.84; DE=0.68) más frecuentemente. A pesar de estos resultados la prueba estadística U-Mann Whitney reveló que no existía diferencia significativa según sexo. ( $p>0.05$ ). Figura 3.

Figura 3. Características de estrés según sexo.

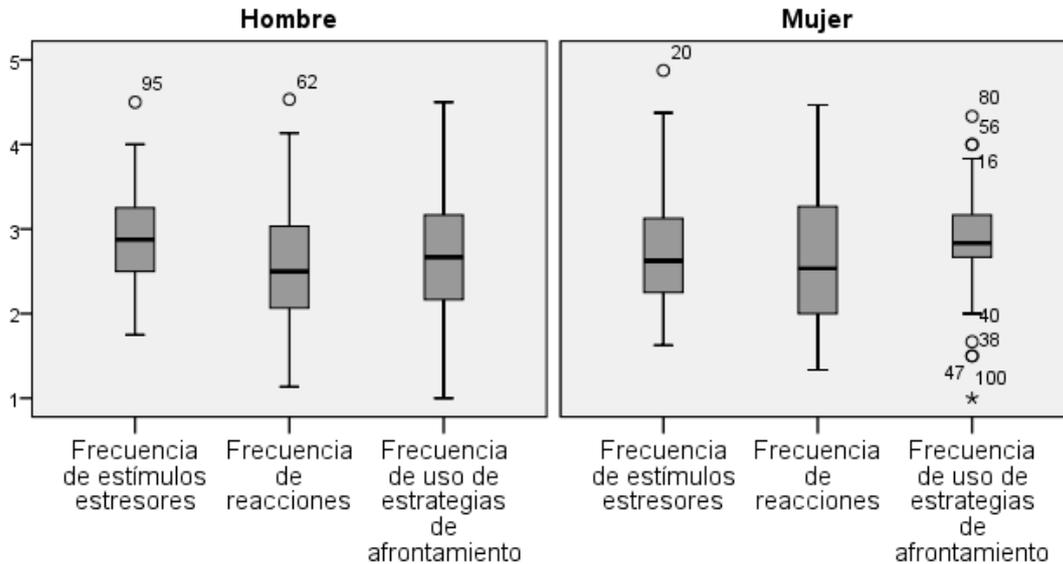


Tabla 9 Estrés según el sexo

Se encontró que las demandas del entorno valoradas con mayor frecuencia como estímulos estresores eran “Evaluaciones de los profesores” y “Tiempo limitado para hacer el trabajo” con medias de 3.2 y dispersiones de 1.0 y 1.1 respectivamente. Las mujeres otorgaron puntuaciones mayores en la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, sin embargo, no se encontró diferencia significativa en ninguno de los estímulos según el sexo. Tabla 6.

Tabla 10 Estímulos estresores

Tabla 6.

Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores

Estímulos estresores	Todos		Hombre		Mujer		P
	M	DE	M	DE	M	DE	
La competencia con los compañeros del grupo	2,4	1,1	2,3	1,1	2,6	1,1	0,257
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	3,1	,9	3,0	,8	3,2	1,0	0,254
La personalidad y el carácter del profesor	2,9	1,1	3,0	1,0	2,8	1,1	0,311
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	<b>3,2</b>	1,0	3,3	1,0	3,0	1,1	0,274
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	3,1	1,1	3,2	1,0	2,9	1,2	0,132
No entender los temas que se abordan en la clase	2,5	1,1	2,6	1,0	2,5	1,2	0,265
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	2,4	1,2	2,5	1,1	2,3	1,3	0,360

Tiempo limitado para hacer el trabajo

**3,2** 1,1 3,3 1,0 3,0 1,2 0,170

En general el síntoma presentado con mayor frecuencia en los estudiantes fue la somnolencia o mayor necesidad de dormir con una media de 3.1 (DE=1.3), que pertenece a las reacciones físicas seguida por problemas de concentración ( $\bar{x}$ =3.0; DE=1.3) que es una reacción psicológica.

Dentro de las reacciones comportamentales se encontró que el desgano por realizar labores escolares era el más frecuente con una media de 2.8 (1.0), en todas las reacciones evaluadas tanto en hombres como en mujeres la dispersión de datos registrada era elevada, además no se encontraron diferencias significativas ( $p>0.05$ ). En la tabla 7 se pueden visualizar los resultados de una manera detallada.

*Tabla 7.*  
*Frecuencia en la que se presentan reacciones al estímulo estresor*

Síntomas o Reacciones	Todos		Hombre		Mujer		p
	M	DE	M	DE	M	DE	
<b>Reacciones físicas</b>							
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	2,5	1,1	2,3	1,1	2,7	1,2	0,060
Fatiga crónica (cansancio permanente)	2,6	1,1	2,5	1,1	2,8	1,2	0,145
Dolores de cabeza o migrañas	2,4	1,2	2,4	1,2	2,5	1,2	0,410
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	2,0	1,1	2,1	1,2	1,9	1,0	0,588
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	2,1	1,2	2,2	1,2	1,9	1,2	0,232
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	<b>3,1</b>	1,3	3,1	1,3	3,1	1,2	0,940
<b>Reacciones Psicológicas</b>							
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	2,8	1,1	2,8	1,1	2,8	1,1	0,944
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	2,8	1,3	2,7	1,2	2,8	1,3	0,844
Ansiedad, angustia o desesperación	2,7	1,1	2,6	1,1	3,0	1,2	0,078
Problemas de concentración	<b>3,0</b>	1,2	2,9	1,1	3,1	1,3	0,507
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	2,4	1,2	2,3	1,1	2,6	1,2	0,221

Reacciones Comportamentales							
Conflictos o tendencia de polemizar o discutir	2,3	1,1	2,3	,9	2,5	1,2	0,545
Aislamiento de los demás	2,6	1,1	2,7	1,2	2,3	1,1	0,107
Desgano para realizar las labores escolares	<b>2,8</b>	1,0	2,9	,8	2,8	1,2	0,794
Aumento o reducción del consumo de alimentos	2,6	1,2	2,5	1,1	2,7	1,4	0,667

Tabla 11 Frecuencia de estímulos estresores

Se encontró que la estrategia de afrontamiento más frecuentemente utilizada tanto por hombres como por mujeres era la habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros), seguida en ambos casos por la búsqueda de información sobre la situación en ambos casos con alta variabilidad de datos (DE=1.1), en este caso tampoco se encontró diferencia significativa según sexo ( $p>0.05$ ). Detalles en la tabla 8.

Tabla 8.  
Frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento

	Todos		Hombre		Mujer	
	M	DE	M	DE	M	DE
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)	<b>3,3</b>	1,1	3,1	1,1	3,5	1,2
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	3,0	1,1	3,0	1,0	3,1	1,3
Elogios a sí mismo	2,5	1,2	2,4	1,2	2,6	1,2
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	2,0	1,3	2,0	1,3	2,0	1,3
Búsqueda de información sobre la situación	<b>3,1</b>	1,1	3,0	1,0	3,2	1,2
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)	2,6	1,1	2,5	1,1	2,8	1,2

Tabla 12 Estrategias de afrontamiento

### Relaciones.

En el análisis de las características meta motivacionales, estrés y características de los estudiantes se encontró una relación leve directa entre el nivel de apertura y el ciclo que cursaban los estudiantes ( $r_s = .277$ ), además el ciclo en curso se relacionó levemente de manera inversa con los puntajes de prevalencia de la preservación y la acomodación con coeficiente de  $r_s = -.290$  y  $r_s = -.255$  respectivamente ( $p < .05$ ). No se encontró relación de las características meta motivacionales con el nivel del estrés académico y la edad de los estudiantes. tabla 9

Tabla 9.

Correlación de características meta motivacionales. estrés. edad y ciclo de los estudiantes

		Edad	Ciclo en curso	Nivel de estrés
Nivel de estrés	rs	-.106	.060	
	p	.280	.544	
Apertura	rs	.149	.277*	-.096
	p	.125	.004	.329
Preservación	rs	-.113	-.290*	.091
	p	.248	.002	.356
Modificación	rs	.085	.153	.036
	p	.385	.117	.718
Acomodación	rs	-.103	-.255*	.008
	p	.295	.008	.933
Individualismo	rs	.010	.085	.027
	p	.918	.386	.784
Protección	rs	.109	.177	.119
	p	.262	.068	.228

Nota: \* Relación significativa ( $p < .05$ ).

Tabla 13 Características meta motivacionales

Los resultados de las conductas interpersonales revelaron que la edad de los participantes y el ciclo que cursaban se encontraban relacionados de manera inversa en una intensidad leve con los niveles de retraimiento y vacilación ( $r_s$  mínimo =  $-.206$  ;  $r_s$  máximo =  $-.280$ ). Además el sometimiento y la insatisfacción se relacionaron con el ciclo levemente de manera inversa con  $rs = -.241$  y  $rs = -.199$  respectivamente. El nivel de estrés no estuvo relacionado con ninguna característica de las conductas interpersonales. Tabla 10.

Tabla 10.

Correlación de conductas interpersonales, estrés, edad y ciclo de los estudiantes

		EDAD	CICLO	Nivel de estrés
Retraimiento	rs	-.227*	-.251*	,074
	p	,018	,009	,453
Comunicatividad	rs	,095	,106	-,016
	p	,331	,275	,873
Vacilación	rs	-.206*	-.280*	,090
	p	,033	,004	,363
Firmeza	rs	,121	,186	-,068
	p	,215	,055	,492
Discrepancia	rs	-,005	,053	,015
	p	,962	,591	,883
Conformismo	rs	,141	,114	,147
	p	,148	,241	,133
Sometimiento	rs	-,130	-,245*	,169

Control	p	,183	,011	,085
	rs	,140	,154	-,140
Insatisfacción	p	,149	,113	,155
	rs	-,126	-,199*	,046
Concordancia	p	,196	,040	,639
	rs	-,037	-,074	,181
	p	,710	,457	,070

*Nota: \* Relación significativa ( $p < 0.05$ ).*

*Tabla 14 Correlación de conductas interpersonales*

La extraversión, característica perteneciente a modos cognitivos se vio directamente relacionado en una intensidad leve con la edad de los estudiantes y el ciclo que cursaban, en esta sección no se encontraron relaciones entre las características de personalidad con el nivel de estrés presente. Tabla 11.

*Tabla 11.*

*Correlación de modos cognitivos, estrés, edad y ciclo de los estudiantes*

		Edad	Ciclo	Nivel de estrés
Extraversión	rs	,197*	,210*	-,045
	p	,042	,030	,647
Introversión	rs	-,172	-,159	,066
	p	,077	,101	,502
Sensación	rs	,049	,091	,150
	p	,615	,350	,126
Intuición	rs	,011	-,113	-,018
	p	,914	,249	,857
Reflexión	rs	,068	-,043	,016
	p	,484	,662	,874
Afectividad	rs	,066	,045	,090
	p	,502	,648	,360
Sistematización	rs	,110	,095	,028
	p	,269	,338	,780
Innovación	rs	,064	,148	-,092
	p	,515	,129	,348

*Nota: \* Relación significativa ( $p < 0.05$ ).*

*Tabla 15 Correlación modos cognitivos*

#### 5.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se desprende de los resultados podemos concluir que no existe una alteración significativa del estrés en los estudiantes de la facultad de artes de la Universidad de Cuenca, además en la parte de la personalidad se obtuvieron resultados con mayor incidencia en el ámbito reflexivo con un (90.7%), seguido por discrepancia (88.9%) e introversión (81.5%).

En tanto las metas motivacionales el de mayor PP fue individualismo, lo cual coincide con nuestra hipótesis de que los estudiantes de la carrera de artes suelen elegir más actividades individuales que grupales, además dentro de lo que abarca las conductas interpersonales el mayor PP fue el retraimiento. Lo cual concuerda con el estudio de (Barraza, 2006) el cual expresa que entre los factores comportamentales están aquellos que involucran la conducta de la persona: discutir, aislamiento de los demás o individualismo, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares.

Los escasos trabajos sobre el tema han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cotas en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999) y siendo menor en los últimos.

Idénticos resultados fueron encontrados por Rosenthal y colaboradores (1987, citado por Muñoz, 2003). Por otro lado, Kohn y Frazer (1986, citado por Misra y McKean, 2000) destacaron como estresores académicos más importantes las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos. Estudios posteriores (Celis y cols., 2001, Carlotto y cols., 2005) han coincidido en identificar los mismos principales estresores. Sin embargo dichos datos difieren con los resultados obtenidos con nuestra población de estudiantes universitarios ya que no se evidenció altos índices de estrés tanto al comienzo como al final de la carrera dándonos como resultado que el estrés no influye en el ciclo por el que cursa el estudiante.

Una característica muy importante es que en los resultados obtenidos no hay diferencias entre hombres y mujeres en los niveles presentes de cada característica pues

en general el nivel de estrés osciló entre 1.52 y 3.93 con una media de 2.69 (por debajo de la media de la escala) siendo la dispersión en estrés baja.

Por otra parte se logró establecer cuáles son los factores de estrés más sobresalientes, teniendo como resultado el estrés dirigido hacia los valores superiores, en tanto encontramos que en los hombres es más fuerte los estímulos agresores para generar estrés discrepando de las mujeres las cuales presentan mayoritariamente reacciones psicológicas y uso de estrategias de afrontamiento.

Asimismo, numerosos estudios han constatado que las mujeres recurren al apoyo social como estrategia de afrontamiento más a menudo que los varones (Bird y Harris, 1990; Copeland y Hess, 1995; Frydenberg y Lewis, 1991, 1993, 1999; Plancherel y Bolognini, 1995; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; Stark, Spirito, Williams y Guevremont, 1989; Was- hburn, 2000). Por otra parte, algunos autores sostienen que las mujeres son más proclives a rumiar los problemas, contrariamente a los varones quienes tenderían más a tomar algún tipo de acción ante las dificultades en lugar de inquietarse por ellas.

Por lo tanto no hay diferencia en niveles entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia en la que se presentan características de estrés, los estímulos estresores más frecuentemente presentados fueron ante las evaluaciones y tiempos limitados para hacer trabajos teniendo como reacción física más frecuente la somnolencia, problemas de concentración y desgano al realizar labores escolares., lo cual coincide con la investigación de (Montaño, M, Palacios, J, & Gantiva, C, 2009) el mismo que indica que la personalidad es el resultado o reflejo de un sinnúmero de características pertenecientes a la base social en la cual se encuentra inmersa una persona, puesto que todo lo que ocurre en el contexto puede afectar o beneficiar a esta; además la personalidad se puede configurar a partir de las exigencias, demandas y estímulos que ponen a prueba sus características individuales, que le permiten desempeñarse en la comunidad.

Con respecto al objetivo general orientado a identificar los estilos de personalidad y el nivel de estrés académico en los estudiantes de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca se pudo evidenciar que el rasgo de personalidad de mayor incidencia fue el de reflexivos (90.7%), seguido por discrepancia (88.9%) e introversión (81.5%). En tanto relacionándolo con el estrés se pudo observar que en general el nivel de estrés osciló entre 1.52 y 3.93 con una media de 2.69 (por debajo de la media de la escala) por lo tanto la dispersión en estrés fue baja.

Con relación al primer objetivo específico que hace relación a determinar los estilos de personalidad se evidenció que en las metas motivacionales el de mayor PP fue individualismo, en los modos cognitivos el mayor PP fue de reflexión y en las conductas interpersonales el mayor PP fue en retraimiento.

Refiriéndonos al segundo objetivo específico que busca describir las características que suelen acompañar a los estudiantes se encontró que los estímulos estresores más frecuentemente presentados fueron las evaluaciones y el tiempo limitado para hacer trabajos.

Con respecto al tercer objetivo específico se estableció que el sexo y el ciclo académico por los que cursan los estudiantes no influyen en la personalidad ni en el nivel de estrés académico de los mismos.

Por lo tanto podemos decir que los rasgos de personalidad de cada individuo son el resultado o reflejo de un sinnúmero de características pertenecientes al ámbito social en la cual se encuentra inmersa una persona, a partir de las exigencias, demandas y estímulos que se generan en el día a día. En tanto el estrés es un fenómeno que actualmente se desarrolla con mucha frecuencia en especial en el ámbito académico por el nivel de demandas dadas por el mismo estudio.

El origen de éste estudio fue debido a que en dentro de un trabajo en la Universidad de Cuenca en la carrera de Artes Visuales se pudo conversar con diferentes estudiantes los cuales exponían sus conflictos dentro de la carrera, además se pudo realizar una charla dentro de distintos cursos en donde se habló de los estresores dados tanto por la

parte académica, laboral y familiar lo cual motivó a ésta investigación a ir más haya involucrado el estrés con la personalidad del individuo.

Se recomienda para estudios posteriores elegir más de una escala para así llegar a resultados con un mayor índice dentro del ámbito de la personalidad y el estrés académico en universitarios, además sería de gran ayuda el obtener una muestra más representativa como lo es en carreras de más exigencia tal como medicina o psicología con el propósito de encontrar resultados más sobresalientes.

## 5.5. BIBLIOGRAFÍA

Acosta J. M<sup>a</sup>. (2002). El estrés: ¿amigo o enemigo? Valencia: Bèrnia, D.L.

Allport, G. (1970 b). Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Páidos.

Allport, G. W. (1937). Personality: a psychological interpretation. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycholexical study, *Psychological Monographs*, 47, 211.

Anderson, C., John, O. P., & Keltner, D. (2011). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality*, 80, 2, 313–344.

Aiken, L. (2003). Tests psicológicos y evaluación. México: Pearson Educación.

Barraza Macías A. Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Rev Electron Psicol Iztacala [Internet]*. 2006 [citado 6 Mar 2014];9(3):[aprox. 20 p.]. Disponible en: [www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/19028/18052](http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/19028/18052)

Barzallo Sánchez, J. L., & Moscoso Zúñiga, C. I. (2015). Prevalencia de estrés académico, factores de riesgo y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de medicina de la Universidad de Cuenca en el 2015 (Bachelor's thesis).

Brainsky, S. (1998). *Manual de psicología y psicopatología dinámica*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia.

Bayón, C. (2006). Modelo psicobiológico de personalidad de Cloninger: Aproximación integradora en la evaluación de los trastornos de personalidad y proceso psicoterapéutico. *Psiquiatría. com*, 10(1).

Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, 8,175-182.

Besteiro, J. L., Lemos, S., Muñiz, J., García, E. y Álvarez, M. (2007). Dimensiones de los trastornos de personalidad en el MCMI-II. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 295-306

Bird, G.W. y Harris, R.L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 10,141–158.

Byrne, D. (1964). Repression-sensitization as a dimension of personality. En: B.A. Maher (ed.), *Progress in experimental personality research*. Nueva York: Academic Press.

Cabanach, R. G., González, P., & Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes con deficiencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula abierta*, 37(2), 3-10.

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1).

Carney, C., Peterson, R. & Moberg, T. (1990). How stable are students and faculty perceptions of students concerns and of a university counseling center? *Journal of College Student Development*, 31,423-428

Cattell, R. B. (1950). *Personality a systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw Hill.

Castillo, H. & Guarino, L. (1998). Rendimiento académico al régimen militar en cadetes venezolanos: Variables asociadas. *Revista Interamericana de Psicología*, 32, 51-70.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Still stable after all these years: personality as a key to some issues in adulthood and old age. En P. B. Baltes & O. G. Brim, (Eds.). *Life span development and behaviour* (pp. 65-102). New York: Academic Press.

Copeland, E.P. y Hess, R.S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15,203–219

Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.

Cloninger, C. R., Svrakic, D. M. y Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 975-990.

Conti, N. A., & Stagnaro, J. C. (2004). Personalidad normal y patológica y trastorno borderline de la personalidad: Un enfoque histórico-nosográfico. *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, 15(58), 267-273.

Cuevas Toro, A. M., & López Torrecillas, F. (2006). Relación entre personalidad y esquizofrenia: Modelo de Cloninger. *Pensamiento Psicológico*, 2(6).

De Pablo, J.; Baillés, E.; Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 5 (1):40-46.

Depue, R. A. y Lenzenweger, M. (2001). A neurobehavioral dimensional model. En Livesley (Ed.), *Handbook of Personality Disorders* (pp.137-176). Nueva York: Guilford Press

del Río Sánchez, C., Pérez, I. T., & Más, M. B. (2002). Comorbilidad entre bulimia nerviosa purgativa y trastornos de la personalidad según el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-II). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 425-438.

Dresch, V; Sánchez, M; & Aparicio, M. E (2005). El Inventario de Estilos de Personalidad de Millon en Brasil. *RIDEP*, 10-15.

Dresch, V., Sánchez López, M. D. P., & Aparicio García, M. E. (2005). El inventario de estilos de personalidad de Millon (MIPS) en Brasil. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(19).

Engel, B. (1996). *Teorías de la personalidad*. Mexico: Mc Graw Hill.

Eysenck, H. (1970). *The structure of human Personality*. (3a. ed.). New York: Methuen.

Eysenck, H. J. & Eysenck, M. (1985). *Personality and Individual Differences*, N.Y.: Plenum Press.

Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. *Jnal of Personality*, 58, 245-261.

Eysenck, H.J. (1991). Dimensions of personality: 16: 5 or 3? Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 773-90.

Fernández, L., Siegrist, J., Rödel, A. & Hernández, R. (2003). El estrés laboral un nuevo factor de riesgo ¿qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención Primaria*, 31 (18): 524-26.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.

Freud, S. (2016). *El yo y el ello*. FV Éditions.

Freud, S. (1967). *Obras completas*. España: Biblioteca Nueva.

Fierro, A. (1993). Para una ciencia del sujeto. Investigación de la persona(lidad). Barcelona: Anthropos.

Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119–133.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things don't better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94

Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-234.

Folkman, S., y Lazarus, R S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2).

Guarino, L & Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*, 4, 25-45.

Gil-Montes, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.

Holahan, C. J., Moos, R.H. y Schaefer, J.A. 1996). Coping, stress resistance and growth: conceptualizing adaptive functioning. En: M. Zeidner y N.E. Endler (Eds), *Handbook of coping: theory, research, applications*. Nueva York: Wiley.

John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.). (2010). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.

Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.

Leal, I. Vidales, F. & Vidales, I. (1997). *Psicología General*. México: Limusa.

Lau, S. A. B., Paz, M. P., & Martínez, R. O. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.

McCrae, R., & Costa, P. (2012). *Personality in Adulthood, Second Edition: A Five-Factor Theory Perspective*. New York: Guilford Press.

Macias, A. B. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.

Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología* (2007, Pag. 87-99).

Millon, T. (1994). *Millon Index of Personality Styles, Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation

Millon, T. y Davis, R. D. (1996). *Disorders of personality: DSM-IV and beyond*. New York: Wiley Interscience.

Millon, T. (1999b). Reflections on Psychosynergy: A model for integrating science, theory, classification, assessment, and therapy. *Journal of Personality Assessment*, 72, 437-456.

Millon, T. (2002). Assessment is not enough: the SPA should participate in constructing a comprehensive clinical science of personality. *Journal of Personality Assessment*, 78 (2), 209-218.

Millon, T. (2003). It's time to rework the blueprints: building a science for clinical psychology. *American Psychologist*, 58 (11), 949-961.

Millon, T. (2003). *Millon Index of Personality Styles, Manual Revised*. San Antonio: The Psychological Corporation.

Millon, T. (2014). *Inventario Millon de estilos de personalidad*. Paidós.

Millón. (2015). THE MILLÓN PERSONALITY GROUP. Recuperado el 6 de febrero de 2017, de Advancing personality theory and Assessment: <http://www.Millónpersonality.com/inventories/>

Misra, R. & McKean, M. (2000). College Student's Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-52.

Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perception. *College Student Journal*, 34, 236-246.

Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., & Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2).

Muñoz, F.J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Muñoz, F.J. (2003). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

Murphy, M. C. & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985- 1993. *Journal of College Student Development*, 37,20-28.

Nadeau, L., Landry, M. y Racine, S. (1999). Prevalence of personality disorders among clients in treatment for addiction. *Canadian Journal of Psychiatry*, 44,592-596

Oldham, J. M. (2007). Trastornos de la personalidad: Historia reciente y direcciones futuras. En J. M. Oldham (ed.), *Tratado de los trastornos de la personalidad* (pp. 3-16). Barcelona: Masson.

Oldham, J. M., Skodol, A. E. (2000). Charting the future of Axis II. *Journal of Personality Disorders*, 14, 17-29

Parker, J.D., y N.S. Endler (1996). Coping and defense: A historical overview. En M. Zeidner, y N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 3-23). New York: John Wiley & Sons.

Parsons, A., Frydenberg, E. y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational psychology*, 66, 109-114.

Plancharel, B. y Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 459-474

Plancharel, B., Bolognini, M. y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, 3(3), 192-201.

Perez, A. (21 de marzo de 2014). Curso internacional: psicoterapia integrativa en trastornos de la personalidad. trastorno de la personalidad. Cuenca, Azuay, Ecuador: A.I.G.L.E.

Pérez San Gregorio, M. A., Martín Rodríguez, A., Borda, M. y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.

Pedrero, E. J., Puerta, C., Lagares, A. y Sáez, A. (2003). Prevalencia e intensidad de trastornos de personalidad en adictos a sustancias en tratamiento en un centro de atención a las drogodependencias. *Trastornos Adictivos*, 5, 241-55

Pedrero Pérez, E. J. (2009). Dimensiones de los trastornos de personalidad en el MCMI-II en adictos a sustancias en tratamiento. *Adicciones*, 21(1).

Pollock, K. (1988). On the nature of social stress: the production of a modern mythology. *Social Science and Medicine*, 26, 381-392.

Recklitis, C.J. y Noam, G.G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87-101.

Reevy, G.M. y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437-459.

Runyan, W. M. (1988). Alternatives to psychoanalytic psychobiography. In W. M. Runyan (Ed.), *Psychology and historical interpretation* (pp. 219-244). New York: Oxford University Press.

Salavarieta, D. A. M., Cáceres, G. S. C., & Ballesteros, G. H. P. (2010). Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la

Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga, Colombia. *PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE*, 2(3), 26.

Sandi Pérez C. y Calés J.M<sup>a</sup>. (2000). *Estrés: consecuencias psicológicas, fisiológicas y clínicas*. Madrid: Sanz y Torres.

Simkin, H., Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2012). Personalidad y Autoestima desde el modelo y la teoría de los Cinco Factores. *Hologramática*, 17(2), 171-193.

Silla, J. M. P. (2001). El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva. *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo*,(13), 18-38.

Stark, L.J., Spirito, A., Williams, C.A. y Guevremont, D.C. (1989). Common problems and coping strategies I: Findings with normal

Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. D. C., Casella, L., Cuenya, L., ... & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista internacional de psicología*, 11(02).

Schwarzer, R. (1999). Proactive coping theory. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland.

Teplin, D., O'Connell, T., Daiter, J. y Varenbut, M. (2004). A Psychometric study of the prevalence of DSM-IV personality disorders among office-based methadone maintenance patients. *American*

Truax, C. B. Y Mitchell. C. M. (1971). Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome. En A. E. Berguin y S. L. Gardfield (Eds.) *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley.

Trull, T. J. y McCrae, R. R. (2002). A Five-Factor perspectiva on personality disorder research. En P. T. Costa Jr. y T. A. Widiger (eds.), *Personality Disorders and the Five-*

Factor Model of personality (2nd edition; pp. 45-58). Washington: American Psychological Association

Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

Viruela Royo, A. (2013). Desarrollo de la Personalidad: Estabilidad y cambio desde el inicio de la adolescencia al inicio de la etapa adulta.

Widiger, T. A. (1999). Millon's Dimensional Polarities. *Journal of Personality Assessment*, 72, 365-389

Widiger (Eds.): *Personality disorders and the Five-Factor model of personality* (2a Ed.). Washington: American Psychological Association.

Washburn, J.M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self-esteem on adolescents' use of coping strategies. *Dissertation Abstracts International Section A; Humanities and Social Sciences*, 61 (1A), 88.

Zeller, A. F. (1950). An experimental analogue of repression: 1, Historical summary. *Psychological Bulletin*, 47, 39-51.