Escritura expresiva y estrés: el caso de docentes de inglés en formación

Juanita Catalina Argudo Serrano

Introducción

El ejercicio de la escritura expresiva ha sido utilizado desde hace algún tiempo en ámbitos educativos. En sus inicios fue desarrollado por el Dr. Pennebaker, quien, al analizar su utilización en diferentes grupos de personas, observó resultados positivos en los individuos tanto a nivel cognitivo, como emocional, social y biológico (Pennebaker, 2004). Se han realizado estudios con personas que han experimentado traumas (Pennebaker y Beall, 1986), en los que se utilizó la escritura expresiva como una estrategia para disminuir el estrés asociado a la inhibición emocional y, a partir de sus resultados, se la puede concebir como una forma de catarsis. También, se ha demostrado que la escritura expresiva reduce pensamientos negativos, ansiedad y depresión (Graf, Gudiano, B. A., y Geller, 2008; Mattina, 2011). Asimismo, Ullrich y Lutgendorf (2002) manifestaron que las personas que reviven situaciones turbulentas sin centrarse en lo que realmente significan dichas situaciones pueden encontrar mejoría; incluso este ejercicio tiene efectos positivos en su salud. Pennebaker (2004) sostuvo que “las personas al hablar una y otra vez de algún suceso traumático pueden encontrar tranquilidad” (Pennebaker, 2004, p. 8), ya que la escritura actúa como una vía o un instrumento para traducir las emociones en palabras.

Este trabajo describe un estudio en el que se investigó de qué manera la escritura expresiva favorece a los docentes de inglés en formación de la Universidad de Cuenca para reducir el estrés académico. En este capítulo se describirán las distintas percepciones de los participantes sobre cómo el ejercicio de la escritura expresiva afecta su nivel de estrés.

Marco teórico y contextual

Estrés

La Real Academia de la Lengua (2018) define al estrés como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”. En este sentido, Selye (1976) describió algunos experimentos realizados con animales que fueron sometidos a distintas situaciones para provocarles estrés: frío, lesiones, ejercicio físico o administración de medicamentos. El investigador declaró que luego de que los animales experimentaran estas situaciones manifestaban síntomas no vinculados al daño físico. Al realizar estos estudios y evidenciar las molestias que causa el estrés en la salud, Selye (1976) diseñó el Modelo del Síndrome General Adaptativo (SGA), con el que se describen las reacciones conductuales y fisiológicas que causan el desequilibrio en el cuerpo de un ser vivo.

El modelo SGA describe tres etapas que se hacen evidentes cuando existe un entorno estresante. La primera se refiere a una reacción de alarma, la segunda es un período de resistencia y la tercera es el agotamiento. Cuando existe un equilibrio o armonía natural, el cuerpo es capaz de adaptarse a factores menores que producen estrés, mientras que cuando se rompe este equilibrio y el factor que produce estrés sobrepasa el nivel de adaptación natural, el cuerpo inicia una etapa de resistencia y produce una mayor cantidad de neurotransmisores asociados al estrés.

En la primera etapa (alarma) se activa el sistema nervioso cuando la persona percibe una situación complicada y se prepara para enfren-

tarla; se activa el sistema endócrino para incrementar la producción de algunas hormonas como el cortisol y la adrenalina (Smith y Vale, 2006). Los mismos autores describen esta reacción como la respuesta de “lucha o huida”. El cuerpo se regula cuando toda la energía liberada se normaliza. En esta etapa las hormonas “estresantes” aumentan y la sangre se distribuye en los órganos del cuerpo, preparándolo para evitar el estrés. En este proceso se producen algunos síntomas físicos como la dilatación de las pupilas, el aumento de la presión arterial y el ritmo cardíaco, sudoración, aceleración de la respiración; pueden producirse cefaleas, mareos y temblores musculares, entre otros síntomas (Naranjo, 2009).

Si la causa del estrés continúa, de acuerdo con Selye (1976), es posible hablar del inicio de la segunda etapa (resistencia). En esta etapa el cuerpo se ajusta a la situación estresante, pero el cortisol sigue siendo elevado, lo que hace que el cuerpo siga en un estado de alerta. Selye (1976) manifiesta que si el cortisol continúa liberándose pueden darse períodos de dolores musculares, dolores de cabeza o incluso parálisis temporales, problemas de memoria, falta de sueño, sensación de fracaso, problemas de alimentación, ansiedad, etc. Con la liberación de cortisol, el cuerpo hace uso de sus propios recursos (es importante indicar que a esta etapa pueden llegar algunos estudiantes cuando se encuentran en período de exámenes).

Si el estrés continúa, el cuerpo entra en la etapa final (agotamiento), se siente cansado y no puede aguantar el estrés. Pueden llegar a producirse úlceras y problemas cardiovasculares, entre otros. Respecto al modelo de Selye, es necesario destacar que todos los eventos de la vida cotidiana pueden causar algo de estrés, por lo que se puede afirmar que el estrés en sí no es malo, pero el estrés excesivo sí lo es y se debe intentar evitarlo. El factor estresante hace que exista una necesidad de adaptación que en ocasiones provoca reacciones que se pueden manifestar físicamente, aunque puedan o no visualizarse.

En el área de la salud, el aporte de Selye (1976, 1980) es haber introducido el término *estrés* como lo conocemos en la actualidad. Sus

trabajos se basaron en el análisis de factores estresantes físicos y en su definición del estrés como “la respuesta no-específica del cuerpo a cualquier esfuerzo que se le pida realizar” (Selye, 1976, p. 692). Esta definición luego la modificó cuando mencionó la existencia del estrés físico y no únicamente factores estresantes físicos (Selye, 1980). Es así que el estrés se definió como el “estado que se manifiesta a través de un síndrome específico que consiste en todos los cambios no específicos dentro de la biología, inducidos en este sistema” (Selye, 1980, p. 384).

Entonces, el estrés puede causar algunos problemas de salud, tales como diferentes reacciones alérgicas, problemas estomacales, diabetes, mareos, dolor de cabeza, depresión, problemas cardíacos, insomnio, náuseas, nerviosismo, dolor de cualquier tipo, fatiga y úlceras (Pozos-Radillo et al., 2014). Por otra parte, Folkman y Moskowitz (2000) y Lyubomirsky y King (2005), al estudiar la influencia positiva que puede tener el estrés, concluyeron que, cuando se trata de un estrés de grado leve, puede generar cierta motivación y así llevar a concluir la tarea o acción de forma exitosa. Mencionaron también que al enfrentar el estrés (leve) de un modo positivo las personas pueden verlo como un desafío o reto, mas no como una amenaza.

Estrés académico

Pourrajab, Rabbani y Kasmaienezhadfar (2014) concluyeron que las diversas situaciones que causan estrés en los individuos pueden ser categorizadas de la siguiente manera: académicas, financieras, o las relacionadas con el tiempo, la salud y con las que se autoimponen. Estos autores se refirieron específicamente al estrés académico, el cual se evidencia cuando los estudiantes experimentan una falta de control en aspectos relacionados con sus tareas, como el tiempo de entrega, el número de tareas a presentar en la misma fecha o en fechas cercanas, y la dificultad de las mismas, entre otras cosas.

Durante el período de estudios, los estudiantes atraviesan momentos de estrés en diferentes etapas, sobre todo en épocas de pruebas

y exámenes, ya que deben manejar e interiorizar cantidades grandes de contenido en tiempos cortos (Abouserie, 1994). Además, los estudiantes también se sienten estresados por la presión de obtener buenas calificaciones, las exigencias de la universidad, etc. (Suárez-Monte y Díaz-Subieta, 2015), o bien cuando no pueden acceder a diferentes recursos (Fairbrother y Warn, 2003).

Diferentes estudios concluyen que el estrés académico puede acarrear consecuencias negativas no solo en el desempeño académico sino también en la salud física y mental de los estudiantes (Smith et al., 2000; Sinha, 2014). Cuando el estrés es excesivo, los estudiantes pueden experimentar alguna molestia tanto física como psicológica (Agolla y Ongori, 2009; Zaith-Bataineh, 2013), situación que se vuelve contradictoria, pues uno de los objetivos de la educación superior es formar estudiantes motivados y preparados para desempeñar tareas en una sociedad cada vez más demandante.

Para comprender el estrés académico es necesario considerar algunas situaciones fuera del plano académico, como factores sociales, económicos, familiares, culturales e institucionales (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). Que un estudiante pueda o no estresarse con facilidad depende no solo de su temperamento, sino también de la capacidad o habilidad para afrontar las dificultades. Es imperativo también mencionar que las personas perciben el estrés de formas distintas, y esto podría ayudar a identificar los distintos efectos que el estrés produce (Keyes y Goodman, 2006). En esta misma línea de análisis, se ha observado también que las mujeres suelen ser las más afectadas porque deben combinar sus labores de estudios con las labores propias del cuidado de la casa y de los hijos en la mayor parte de las poblaciones estudiadas (Olukemi-Lasodea y Awotedu, 2014).

Escritura expresiva

Los estudiantes viven momentos que los vuelven vulnerables al estrés, pues deben enfrentar la presión de terminar su vida académica

con éxito; también se ven afectados por problemas sociales, emocionales, familiares o físicos, que pueden afectar su capacidad de aprendizaje y rendimiento académico (Jeronimus, 2014). La escritura expresiva es una estrategia muy utilizada en la actualidad para aliviar el estrés y ha dado buenos resultados con estudiantes que enfrentan estrés académico (Pennebaker y Beall, 1986).

Pennebaker y Beall (1986) investigaron si el ejercicio de escribir sobre momentos traumáticos del pasado ayudaba a mejorar la salud física de las personas a largo plazo, y su estado anímico a corto plazo. Los resultados indicaron que el ejercicio de escribir sobre sus emociones ayudó a provocar un mayor nivel de reactividad fisiológica. Klein y Boals (2001) estudiaron los efectos de la escritura expresiva en estudiantes universitarios, quienes indicaron sentirse menos estresados al ser evaluados luego de realizar este ejercicio e incluso señalaron que mientras más lo utilizaban, mayor beneficio sentían. Por otra parte, se evidenció también que la escritura expresiva ayuda a incrementar la disponibilidad de la memoria de trabajo. Ramírez y Beilock (2011), al realizar un ejercicio de escritura expresiva con un grupo experimental y un grupo de control con estudiantes universitarios, concluyeron que los estudiantes del primer grupo tuvieron mejores resultados que los del segundo grupo, pues mostraron una actitud calmada mientras rendían el examen y obtuvieron mejores resultados.

De la misma manera, Park, Beilock y Ramírez (2014), luego de observar la ansiedad que sienten algunos estudiantes ante las matemáticas y la forma en la que esta puede afectar su desempeño en la asignatura, evaluaron el efecto de la escritura expresiva sobre este factor. Los resultados revelaron que la escritura expresiva mejoró el rendimiento de los estudiantes que padecían ansiedad al momento de las evaluaciones. Asimismo, Bockarova (2015) advirtió que luego de realizar ejercicios de escritura expresiva con estudiantes de inglés no se observó una mejora significativa en su rendimiento, sin embargo,

los participantes sugirieron que la escritura expresiva fue una estrategia efectiva para aliviar su estrés académico.

En resumen, la escritura expresiva es aparentemente una estrategia efectiva para reducir el estrés, no solo a nivel general sino también en el ámbito académico, lo que amerita su utilización. Es una estrategia sencilla, que solo requiere la voluntad de las personas para su puesta en práctica y algunos minutos de su tiempo.

Preguntas de investigación

El estudio tuvo como objetivo evaluar el estrés académico de los estudiantes de inglés en formación docente de la universidad de Cuenca, Ecuador, para ver los efectos de la escritura expresiva como estrategia para reducirlo. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué impacto tiene el estrés académico en la vida de los docentes de inglés en formación?, y ¿qué percepciones tienen los docentes de inglés en formación de la Universidad de Cuenca sobre el efecto de la escritura expresiva para reducir su estrés académico?

Marco metodológico de la investigación

Diseño de la investigación

Este estudio utilizó un diseño de investigación de métodos mixtos que implicó la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Dörnyei (2007) manifiesta que para entender la diversidad de situaciones que se desarrollan en un aula de clase es necesario utilizar varias estrategias de investigación y así ampliar el alcance de las mismas. Asimismo, este diseño de investigación es descripto como un método ecléctico, que permite al investigador escoger, analizar e integrar técnicas desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo y de esta manera investigar un fenómeno concreto y enriquecer los hallazgos del estudio (Creswell, 2014; Mertens, 2015). En esta misma línea, Creswell (2014) manifiesta que, al tener dos tipos de datos, su combinación enriquece el estudio y ayuda a entender el problema de mejor manera.

Análisis de datos

La información cuantitativa fue analizada utilizando el *software* SPSS 22. Los resultados descriptivos se presentan por medio de frecuencias (n) y porcentajes (%). Las manifestaciones de estrés fueron medidas una sola vez en los 85 estudiantes universitarios (estudio transversal), mientras que el proceso de intervención mediante escritura expresiva se desarrolló en cuatro ocasiones.

Para analizar las percepciones de los estudiantes en cuanto al efecto de la escritura expresiva, los docentes de inglés en formación respondieron a un cuestionario en el que indicaron no solo si el ejercicio de escritura expresiva los ayudó a aliviar su estrés académico, sino que también explicaron cómo se sentían al momento de ser evaluados y cómo impactó en ellos la que la escritura expresiva. Con estos insumos, se realizó un análisis de contenido temático a través de la siguiente secuencia: codificación abierta, axial y selectiva (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 85 docentes de inglés en formación (36 hombres y 49 mujeres) de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Esta es una universidad pública de la provincia del Azuay, ubicada al sur del Ecuador. Se trabajó con tres clases intactas (un curso de segundo nivel, un curso de cuarto nivel y un curso de sexto nivel) y se hizo una selección de tipo no probabilístico e intencional, ya que las clases fueron seleccionadas de forma arbitraria (Creswell, 2014). Mackey y Gas (2005) argumentan que existen situaciones en las que no es factible seleccionar una muestra aleatoria, una de las cuales es la investigación en el área de la enseñanza. Las edades de los participantes variaron entre 18 y 27 años.

La identidad de los participantes se mantuvo en el anonimato. Para este efecto se utilizaron pseudónimos para cada estudiante, que se inician con la misma letra que su nombre verdadero y a la vez se mantuvo su género.

Tabla 1. Grupo de estudio de acuerdo con el género, edad y nivel de estudios

Género	Docentes de inglés en formación	
	N	%
Masculino	36	42
Femenino	49	58
Total	85	100
Edad	N	%
18-22	52	61
22-27	33	39
Total	85	100
Nivel de estudios	N	%
2do de lengua inglesa	31	36
4to de lengua inglesa	32	37
6to de lengua inglesa	22	27
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Cuestionario

Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizó parte de un cuestionario diseñado por Pennebaker a través del cual se indagó sobre el impacto del estrés académico en la vida de los docentes de inglés en formación. El cuestionario original estaba en inglés; se realizó la traducción y se pidió a cuatro profesores que validaran el instrumento. Los cambios sugeridos fueron considerados y el instrumento fue revisado nuevamente y validado por los docentes. Se evaluó la fiabilidad del instrumento con el Alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente de 0,913. El instrumento empleado es entendido como un autoinforme, que se asocia con el estado afectivo de los individuos (Watson, Pennebaker y Folger, 2008), así que las percepciones de los estudiantes y la evaluación allí vertida son sumamente subjetivas.

Ejercicios de escritura expresiva

De acuerdo con lo expuesto por Pennebaker (1982), este ejercicio consiste en pedir a los participantes que escriban durante un período determinado sobre una experiencia estresante o traumática. Los participantes escriben mientras exploran sus pensamientos y sentimientos más íntimos sin inhibiciones. En este estudio, los participantes describieron sus experiencias, percepciones y emociones en jornadas y momentos antes de rendir sus evaluaciones. Se les invitó a escribir en cuatro ocasiones sobre experiencias en las que habían experimentado estrés académico. En cada sesión de escritura se les sugirió un tema específico relacionado con estrés académico y allí los participantes debían detallar algunos de sus sentimientos y emociones. Esta intervención, en la que se propusieron ejercicios de escritura expresiva, duró 6 meses aproximadamente. Las experiencias académicas seleccionadas fueron una prueba o exposición oral, el examen interciclo, otra prueba o exposición oral y el examen final. La selección se explica por el hecho de que, por lo general, estas son las instancias de mayor presión y estrés en la vida escolar.

Encuesta sobre percepciones del uso de la escritura expresiva

Cada vez que los estudiantes realizaron un ejercicio de escritura expresiva y fueron evaluados, luego tuvieron que completar una encuesta en la que se les preguntó si creían que el ejercicio los ayudó a aliviar el estrés. Debían justificar su respuesta, para así determinar si el hecho de exteriorizar sus emociones y sentimientos ante un evento real que calificaron como estresante pudo ayudarlos a sobrellevarlo de mejor manera. Además, debían explicar cómo se sentían en ese momento y de qué manera el ejercicio de escritura expresiva los había ayudado.

Hallazgos más relevantes

Gracias al uso del cuestionario para medir las percepciones de los docentes de inglés en formación sobre el impacto del estrés aca-

démico en su vida escolar se pudieron descubrir situaciones muy importantes.

Tabla 2: Estudiantes que afirman haber estado enfermos por estrés en los últimos 6 meses

Enfermo por estrés	N	%
Si	54	64
No	31	36
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

El hecho de que un alto porcentaje de los docentes de inglés en formación manifestara haber estado enfermo en los últimos meses a causa del estrés constituye una situación interesante que debe considerarse con más detalle (Tabla 2). Existe la posibilidad de que los docentes de inglés en formación hubieran experimentado algunos síntomas físicos, razón por la cual se sintieron enfermos, como mencionó Naranjo (2009). El hecho de sentirse enfermo podría estar relacionado con lo descrito por Pourrajab, Rabbani y Kasmaienezhadfar (2014) respecto a falta de control sobre las tareas, ya sea por el tiempo corto, la cantidad o la dificultad de estas, entre otros aspectos.

Tabla 3. Estudiantes que afirman haber suspendido sus actividades cotidianas por estrés

Ha suspendido actividades cotidianas por estrés	N	%
Sí	23	27
No	62	73
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al hecho de haber tenido la necesidad de suspender sus actividades cotidianas a causa del estrés académico, los resultados

mostraron un dato importante: únicamente un 27 % de estudiantes manifestó haber suspendido sus actividades cotidianas (faltar a clases o no realizar tareas) por razones relacionadas con el estrés. Si bien no es un porcentaje significativo comparado con el porcentaje de estudiantes que a pesar de haberse sentido estresados continuaron normalmente con su vida (73%), es un hecho que vale la pena considerar, pues estos estudiantes podrían estar atravesando una de las tres etapas del modelo SGA descrito por Smith y Vale (2006). Por otra parte, como mencionan Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), las personas reaccionan de forma distinta al estrés

Tabla 4. Estudiantes que afirman haber visitado al médico por estrés

Ha visitado al médico por estrés	N	%
Sí	41	48
No	44	52
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 4, el 48 % de estudiantes señala haber visitado al médico por causa del estrés en los últimos seis meses, mientras que el 52 % no lo ha hecho. Es necesario mencionar que existen distintas razones de que los estudiantes, a pesar de haberse sentido estresados, no hubieran ido al médico, pues, como mencionaron Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), el nivel de estrés de los estudiantes depende de algunos factores como su temperamento, o la capacidad de enfrentar dificultades, por lo que pueden existir estudiantes con mayor o menor capacidad de adaptarse a algunas situaciones. Por otra parte, a pesar de no ser un porcentaje significativo, es necesario que se considere el grupo de docentes de inglés en formación que sí visitó al médico por su estrés académico, pues, como mencionan Agolla y Ongori (2009) y Zaith-Bataineh (2013), la sobrecarga de estrés puede causar problemas no únicamente en el

desempeño académico de los estudiantes, sino que también puede tener repercusiones físicas y psicológicas, motivo por el cual estos estudiantes tuvieron que pedir ayuda.

Percepciones de la reducción del estrés

Las percepciones sobre la reducción del nivel de estrés en los docentes de inglés en formación se midieron en términos del beneficio que mencionaron haber sentido luego de las cuatro ocasiones en las que realizaron el ejercicio de escritura expresiva. Antes de las cuatro evaluaciones los estudiantes escribieron sus testimonios en ejercicios de escritura expresiva, luego fueron evaluados y a continuación llenaron una encuesta para verificar si este ejercicio había surtido algún efecto.

Tabla 5. Comparaciones de percepciones de la reducción del estrés en los 4 ejercicios de escritura expresiva

		N	Media	Desviación estándar	Sig.
Percepciones 1 Media 0,54 Desviación 0,50	Percepciones 2	85	0,62	0,49	0,080
	Percepciones 3	85	0,61	0,49	0,151
	Percepciones 4	85	0,64	0,48	0,039
Percepciones 2 Media 0,62 Desviación 0,49	Percepciones 1	85	0,54	0,50	0,080
	Percepciones 3	85	0,61	0,49	0,768
	Percepciones 4	85	0,64	0,48	0,662
Percepciones 3 Media 0,61 Desviación 0,49	Percepciones 1	85	0,54	0,50	0,159
	Percepciones 2	85	0,62	0,49	0,768
	Percepciones 4	85	0,64	0,48	0,500
Percepciones 4 Media 0,64 Desviación 0,48	Percepciones 1	85	0,54	0,50	0,039
	Percepciones 2	85	0,62	0,49	0,662
	Percepciones 3	85	0,61	0,49	0,500

Fuente: elaboración propia.

El impacto del ejercicio de la escritura expresiva para aliviar el estrés en los docentes de inglés en formación no muestra gran varia-

ción en las tres aplicaciones, pues los efectos positivos (Tabla 5) se observan en más de la mitad de los estudiantes de manera similar ($p > 0,05$). Sin embargo, a partir de la cuarta sesión se advierten diferencias significativas con respecto a la primera medición ($p < 0,05$). Esto nos lleva a inferir que el nivel de reducción de estrés es paulatino, situación observada también por Klein y Boals (2001) y Pennebaker y Beall (1986), quienes manifestaron que, mientras más ejercicios de escritura expresiva realizaban sus estudiantes, mayores beneficios experimentaban. Resultados similares fueron expuestos en los estudios de Bockarova (2015), Park, Beilok y Ramírez (2014), y Ramírez y Beilock (2011), donde se evidencia que los estudiantes manifestaron sentir alivio luego de practicar la escritura expresiva.

Análisis de contenido

Con los insumos obtenidos a través de las percepciones y explicaciones de los docentes de inglés en formación sobre el estrés académico y el impacto que la escritura expresiva tuvo sobre este, se pudieron analizar las percepciones de los participantes desde dos aspectos esenciales. El primero reúne las concepciones de los estudiantes sobre el estrés académico, es decir, sus causas y efectos. El segundo corresponde a las ideas expresadas sobre el impacto del ejercicio de la escritura expresiva.

En lo que respecta a las concepciones sobre el estrés académico, los estudiantes mencionaron que lo enfrentan a diario en su vida estudiantil y que al momento de planificar sus evaluaciones los docentes deben considerar algunos aspectos, pues existen factores que influyen no solo en el rendimiento académico, sino también en su vida cotidiana. Los estudiantes manifestaron que es difícil separar lo académico de lo personal, por lo que en ocasiones esta sobrecarga de tareas influye en ambos aspectos de sus vidas. Este particular fue referido mayormente por mujeres, como puede verse en los siguientes testimonios:

Siento mucha presión, yo que tengo dos hijos pequeños y hay veces que coincidimos en época de exámenes, entonces debo ayudarles a ellos y estudiar yo también; no siempre puedo cumplir con lo mío y me frustro (Carmen).

Hay veces que creo que me voy a volver loca, tengo que cuidar a mi familia, mi hija, mi esposo, mi casa, cocinar, y hacer trabajos y estudiar; no sé si voy a poder con todo (Fernanda).

Trato de ser una persona organizada en todos los ámbitos de mi vida, pero sobre todo en época de exámenes, los profesores no consideran que somos personas y que tenemos también otras obligaciones igual de importantes que no podemos dejar a un lado (María).

No sé si voy a poder con todo, a veces quiero botar la toalla, mi familia me necesita y no siempre puedo hacer las dos cosas a la vez (Ruth).

Estas expresiones son preocupantes, puesto que, si las analizamos en términos de lo descrito por Keyes y Goodman (2006), y Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), los estudiantes están expuestos a varios factores que influyen en su forma de afrontar el estrés. Esto es aún más preocupante en el caso particular de las mujeres, que, por sentirse responsables del cuidado de sus hogares, resultan más vulnerables al estrés. La situación aquí estudiada puede compararse con la descrita por Olukemi-Lasodea y Awotedu (2014), quienes observan que las mujeres son víctimas de una sobrecarga que sobreviene al hecho de sentirse responsables de desempeñar varios roles simultáneamente.

Los futuros docentes de inglés también manifestaron que en ocasiones los profesores se convierten en la causa de su estrés. Similares hallazgos encontraron Fairbrother y Warn (2003), quienes describieron que los estudiantes sienten estrés al no poder acceder a diferentes recursos. En el caso del presente estudio, estos recursos están vinculados con ideas como la de tener estrecha relación con el docente,

facilidad para acercarse al mismo a pedir una explicación, su planificación, prepararse correctamente o tener conocimiento de cuándo serán evaluados. Este tipo de cuestiones puede verse en los siguientes testimonios de los estudiantes:

No entendí la metodología del profesor, y por eso tuve malas notas y me sentí estresada (Rebeca).

El profesor, con todos esos exámenes sorpresa y presentaciones orales, me causaba mucho estrés (José).

Siento que con algunos profesores tengo que prepararme para pruebas y exámenes más que con otros profesores; ellos intentan complicarnos la vida (Enrique).

A veces los profesores vienen a clase sin planificar y quieren que hagamos más que ellos. Eso me estresa mucho (Pedro).

En cuanto al segundo aspecto considerado en el análisis, que hace referencia a la práctica de la escritura expresiva, los participantes coincidieron en que escribir sobre situaciones académicas estresantes les ayudó a manejar en parte el estrés que estaban sintiendo. Además, se sintieron más seguros al manifestarse por escrito en lugar de hablar. Esto puede ocurrir porque al poner en palabras nuestras emociones y sentimientos estamos actuando de forma más consciente y menos reactiva (Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015). En los siguientes pasajes se observa esta situación:

Creo que la escritura expresiva me ayuda a explorar algunos sentimientos profundos o situaciones que sucedieron y que están de alguna manera en nuestra mente... y poder sacarlos solo es posible mediante el uso de la estrategia de escritura expresiva (Fernando).

Me ayudó porque alivia el estrés. Es un escrito muy muy personal, una situación de la que no me gusta hablar muy a menudo. Me siento algo aliviada por escribir sobre lo que siento (Ana).

Creo que fue un alivio describir mis experiencias; fue una experiencia personal, y realmente necesitaba escribir sobre esa experiencia (Pedro).

Por último, cuando se les preguntó por las estrategias que utilizarán en el futuro para aliviar el estrés académico, algunos participantes respondieron que seguirán realizando ejercicios de escritura expresiva, ya que ayuda a contrarrestar el estrés y a conocerse mejor a sí mismos:

Debería utilizarse en asignaturas con profesores estrictos (risas). Quiero decir, algunos de nosotros ya tenemos pánico al profesor y la escritura expresiva puede ayudarnos a superarlo (Daniela).

Yo creo que lo voy a utilizar, porque nos ayuda a interiorizar y a enfrentar la situación (Lorena).

Conclusiones

Luego de analizar los hallazgos de este estudio, se puede advertir que la escritura expresiva tuvo un impacto positivo en el alivio del estrés académico de los futuros docentes de inglés, ya que los participantes mencionaron que al exteriorizar sus sentimientos pudieron manejar el estrés académico de mejor manera y, por supuesto, que al ser una herramienta útil la seguirán utilizando en el futuro.

Otra situación por considerar es la causa del estrés académico en los futuros docentes de inglés, una de las cuales es el propio docente, que en ocasiones es quien provoca frustración, lo que inevitablemente tiene repercusión en el rendimiento académico de los futuros docentes de inglés.

Además, es necesario mencionar que el hecho de combinar las actividades personales con las académicas, como el estar a cargo del cuidado de la casa y los hijos, no puede dejarse de lado, pues fue mencionado de manera puntual por mujeres futuras profesoras de inglés.

Cabe recalcar que los docentes deben tener en consideración, al planificar sus clases y las actividades de evaluación, que están interactuando con seres humanos, que tienen emociones y sentimientos, y

que pueden reaccionar de distintas maneras ante la misma situación, por lo que deben estar abiertos al diálogo y a la reflexión con sus estudiantes, pues ellos son el modelo a seguir de quienes están formándose para preparar a las generaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14(3), 323-330.
- Agolla, J. E., y Ongori, J. (2009). An Assessment of Academic Stress among Undergraduate Students: The case Study of University of Bostwana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70.
- Bockarova, M. (2015). *Narrative Medicine in the Native Tongue: The Effect of the L1 as a Moderating Variable of Exam Performance in Experimental Disclose Therapy* (Tesis de doctorado en Filosofía). University of Toronto, Toronto, Canadá.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Cuarta edición). London: Sage.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairbrother, K., y Warn, J. (2003). Workplace Dimensions, Stress and Job Satisfaction. *Journal of Managerial Psychol*, 18(1), 8-21.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2000). Stress, Positive Emotion, and Coping. *Association for Psychological Science*, 9(4), 191-220.
- Graf, M. C., Gudiano, B. A., y Geller, P. A. (2008). Written emotional disclosure: A controlled study of benefits of expressive writing homework in outpatients' psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 18(4), 389-399.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

- Jeronimus, B. F. (2014). Mutual reinforcement between neuroticism and life experiences: a five-wave, 16-year study to test reciprocal causation. *Journal of Personality and Social, 107*(4), 751-764.
- Keyes, C. L. M., y Goodman, S. H. (2006). *Wommen and Depression. A handbook for the social, behavioral, and bimedial science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, K., y Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology, 130*(3), 520-533.
- Lindquist, K., MacCormack, J., y Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology, 6*(444), 1-17.
- Lyubomirsky, S., y King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness leads to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803-855.
- Mackey, A., y Gas, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Londres: Laurence Ernboum Associates.
- Mattina, J. (2011). *The Role of Emotion Regulation in the Expressive Writing Intervention* (Tesis de doctorado). Ontario Institute of Studies in Education, Ontario, Canadá.
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Sage.
- Naranjo, M. L. (2009). Una Revisión Teórica Sobre el Estrés y Algunos Aspectos Relevantes de éste en el Ámbito Educativo. *Revista Educación, 33*(2), 171-190.
- Olukemi-Lasodea, A., y Awotedu, F. (2014). Challenges Faced by Married University Undergraduate Female Students in Ogun State, Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 102-113.
- Park, D., Beilok, S., y Ramírez, G. (2014). The Role of Expressive Writing in Math Anxiety. *Journal of Experimental Psychology, 20*(2), 103-111.

- Pennebaker, J. (1982). *The psychology of physical symptoms*. New York: Springer-Verlag.
- Pennebaker, J. W., y Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 5(3), 274- 281.
- Pennebaker, J. (2004). *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma & emotional upheaval*. New York: New Harbinger Publication.
- Pourrajab, M., Rabbani, M., y Kasmaiezhadfar, S. (2014). Different Effects of Stress on Male and Female Students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 3(3), 31-39.
- Pozo-Radillo, E., Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M., y Delgado-García, D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20(1) 47-52.
- Ramírez, G., y Beilock, S. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213.
- Real Academia Española de la Lengua (2018). *Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth: Butterworth-Heinemann.
- Seyle, H. (1980). *Selye's Guide to Stress Research*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Sinha, A. (2014). Stress vs Academic Performance. *SCMS Journal of Indian. Managment*, 11(4), 46-52.
- Smith, A., Johal, S., Wadsworth, E., Smith, G. D., y Peters, T. (2000). *The Scale of Occupational Stress: The Bristol Stress and Health at Work Study*. New York: HSE Books.
- Smith, S. M., y Vale, W. W. (2006). The Role of the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal axis in Neuroendocrine responses to Stress. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 383-395.

- Suárez-Monte, N., y Díaz-Subieta, N. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300- 313.
- Ullrich, P. M., y Lutgendorf, S. K. (2002). Journaling about Stress Events: Effects of Cognitive Processing and Emotional Expression. *Ann Behav. Med.*, 24(3), 244-250.
- Watson, D., Pennebaker, J. W., y Folger, R. (2008). Beyond Negative affectivity: Measuring Stress and Satisfaction in the Workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 8(2), 141-158.
- Zaith-Bataineh, M. (2013). Academic Stress Among Undergraduate Students: The Case of Education Faculty at King Saud University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(1), 82-88.