



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE HUMANIDADES

Carrera de Psicología

**RELACIÓN ENTRE CREENCIAS ACADÉMICAS Y
AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

**ROSA ZENAYDA ESTEFANY HURTADO DIAZ
MERLYNA JULIETTE WYNNONA TORRICO HERRERA**

**Asesor:
Sergio Alexis Domínguez Lara**

**Lima - Perú
2018**

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar si existe relación entre creencias racionales/irracional académicas y afrontamiento al estrés en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se evaluó a 266 estudiantes con edades comprendidas entre los 17 y 46 años de edad (Media= 25.6 años; 74.8% mujeres). Las medidas aplicadas fueron la Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA) y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE), ambas adaptadas al Perú. Entre los principales resultados del estudio se halló que la dimensión Evaluación de la creencia racional/irracional se asoció significativamente con estrategias de afrontamiento al estrés que conforman al estilo centrado en la evitación (desentendimiento conductual, drogas, negación) y centrado en la emoción (religión, enfocar y liberar emociones, aceptación); la dimensión de Hábitos de trabajo de la creencia racional/irracional se relacionó significativamente con la estrategia de afrontamiento al estrés que conforma al estilo centrado en el problema (planificación), con el estilo enfocado en la emoción (reinterpretación, religión) y con el estilo centrado en la evitación (desentendimiento conductual y drogas); finalmente la dimensión de Soporte de la creencia racional/irracional se asoció significativamente con estrategias de afrontamiento al estrés que configuran al estilo centrado en la emoción (religión y enfocar y liberar emociones), y con el estilo centrado en la evitación (desentendimiento mental). Se discuten las implicancias de estos hallazgos dentro de su relevancia en el ámbito académico y la realidad de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: creencias irracionales, afrontamiento al estrés, estudiantes universitarios.

Abstract

The objective of the research was to determine if there is a relationship between rational /irrational academic beliefs and stress coping in students of a private university in metropolitan Lima. It was evaluated 266 students, between 17 and 46 years of age (Mean = 25.6 years, 74.8% women). The measures applied were the Scale of Academic Rational Beliefs (ECRA), the Stress Coping Methods Questionnaire. Among the main results of the study, it was found that the Evaluation dimension of the rational and irrational belief was significantly associated with the stress-coping strategies that conform to the avoidance-centered style (behavioral disengagement, Drugs, Negation), with emotion-centered style (Religion, approach and release emotions, Acceptance); the work habits dimension was significantly related to the stress-coping strategy that belong to the problem-centered style (Planning), with the emotion-focused style (Reinterpretation and Religion) and with the avoidance-focused style (Behavioral Disengagement and Drugs); finally, the Support dimension was significantly associated with the stress-coping strategies that belong to the emotion-centered style (Religion and Approach and release emotions), and with avoidance-centered style (Mental Disengagement). The implications of these findings are discussed with in their relevance in the academic scene and the reality of university students.

Keywords: irrational beliefs, coping stress, college students.

Introducción

El estrés es hoy en día una problemática a la que se está prestando una atención creciente para la salud física y psicológica de las personas. Sobre la base de la última encuesta del Instituto Integración (2015), se evidenció que seis de cada diez peruanos se encuentran expuestos a factores estresantes cotidianos durante el último año, los cuales a largo plazo provocan severas dificultades para la salud física y psico-emocional. Esto se da con mayor frecuencia en el género femenino (63%) que del masculino (37%). A partir de ello, es importante resaltar la definición de estrés según Selye (1956), quien considera a éste como una respuesta adaptativa del individuo frente a las exigencias de su entorno. Por su parte, Lazarus y Folkman (1986), lo conceptualizan como el nexo característico entre el sujeto y el contexto, que es percibido por éste como amenazante o desbordante de sus recursos personales, poniendo en riesgo su bienestar.

Es fundamental considerar que una de las formas más recurrentes de estrés en la actualidad, es aquel que se presenta durante el período universitario. Cuando los factores estresantes del ámbito académico se originan dentro de un proceso educativo, es usual aludir a los mecanismos de adaptación de los estudiantes en términos de estrés académico. Es así que, el estrés académico es considerado como un factor social que compromete una variedad de componentes que se encuentran relacionadas entre sí: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, consecuencias de éste. Todos estos factores surgen en un mismo ámbito organizacional: la Universidad (Beck, Taylor, & Robbins, 2003). Es así que, Román, Ortiz y Hernández (2008), en su estudio sobre el estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina, con una muestra de 205 alumnos universitarios del primer año, se evidenció un nivel de estrés moderado y elevado en un 90% de la muestra femenina, mientras que en un 70% en el género masculino. Por su parte, Martín (2007) consideró al sistema educativo como uno de los potenciales factores estresantes debido a sus deficiencias y exigencias, los cuales repercuten en la salud, rendimiento académico y bienestar físico-emocional de los estudiantes. De esta manera, el universitario puede llegar a experimentar falta de control sobre el nuevo entorno donde se encuentra, ya que existe carencia de abordaje frente a este tipo de situaciones por parte de los alumnos. Es por esto que, para Barraza y Silerio (2007), los universitarios presentan altos niveles de estrés debido a una gran presión académica.

Es esencial recalcar que el estrés académico comienza a presenciarse desde el momento en que un estudiante elige su carrera universitaria, tanto por la dificultad de la decisión y las exigencias que ésta implica. Por ende, se considera que una de las principales fuentes de estrés, es la planificación del tiempo que se tiene para realizar cada uno de los deberes asignados en la universidad, añadiéndole a esto la eficacia con la que se debe realizar las actividades debido a que existe tiempo insuficiente para ejecutar dichas tareas (Arias-Gudín & Vizoso-Gómez, 2016; Piemontesi & Heredia, 2009). Así pues, dada la vulnerabilidad de los universitarios estos pueden llegar a padecer fases de estrés sostenido debido a que la vida universitaria es un periodo largo de aprendizaje y adaptación constante a los diferentes entornos (Sarubbi de Rearte & Castaldo, 2013).

Ahora bien, respecto a las distintas situaciones de estrés universitario, éstas son expresadas en base a una jerarquía, es decir, de mayor a menor preocupación. En primer lugar se encuentra las evaluaciones académicas; en segundo lugar las deficiencias metodológicas por parte de los profesores; en tercer lugar las exposiciones de trabajos, la sobrecarga de tareas, las dificultades para cumplir expectativas académicas, falta de apoyo económico, problemas de adaptación a la vida universitaria, entre otros (Arias-Gudín & Vizoso-Gómez, 2016; Piemontesi & Heredia, 2009). Por otro lado, Kohn y Frazer (1986, en Misra & McKean, 2000) recalcaron como estresores académicos más recurrentes a las notas finales, el excesivo trabajo para casa, los exámenes y el estudiar para los mismos, concordando de esta manera con investigaciones posteriores en cuanto a la identificación de los mismos principales estresores (Carlotto, Câmara, & Brazil, 2005; Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón, & Monge, 2001).

Para ejemplificar lo anterior, Álvarez-Silva, Gallegos-Luna y Herrera-López (2018), determinaron el nivel de estrés académico en alumnos de Tecnología Superior en Finanzas de un centro educativo superior público de la ciudad de Guayaquil-Ecuador. La muestra estuvo conformada por 210 alumnos (Media= 23 años; 54.29% mujeres) que cursaban el último curso del primer semestre hacia delante. Se usó el *Inventario SISCO de estrés académico* (Barraza, 2007). Los resultados muestran que el 97.14% de los alumnos han vivenciado situaciones de preocupación durante su último periodo académico, el 32.35% muestran exposición de intensidad al estrés académico, el 28.94% de los estudiantes perciben las circunstancias en el salón de clases como frustrantes, siendo los componentes más presentes: la sobrecarga de tareas, los exámenes de los maestros, no comprender las materias que se dan clase y el tiempo limitado para realizar los trabajos académicos. A nivel de respuesta fisiológica,

psicológica y conductual, se halló mayor grado de incidencia en la respuesta psicológica siendo las más resaltantes la ansiedad, angustia, atención e incomodidad con un 34.90%; seguido por las respuestas fisiológicas con un 32.19% (agotamiento permanente, somnolencia, dolores de cabeza o migraña) y por último el componente conductual con un 31.44% (conflictos de pares y desmotivación para ejecutar los trabajos académicos). Más de la cuarta parte de los alumnos (31.60%) ejecuta conductas de afrontamiento ante situaciones de estrés académico, siendo las más recurrentes: la realización de un plan de estudios y asertividad. Concluyeron que el grado de estrés de la muestra evaluada es medio, siendo el factor causante de ello las exigencias del contexto, en la que el maestro, la metodología, los exámenes y el tiempo son componentes de gran incidencia en la aparición del estrés. El grado de intensidad del estrés académico en el que se encuentran los estudiantes es notorio debido al número de días de clases y de tareas que presentan, viéndose más pronunciado en el género femenino, considerando que son la mayoría de individuos investigados.

En base a las estadísticas mencionadas, se puede deducir que existe una alta demanda de exigencia académica a la cual están expuesta los universitarios, sobre todo los estudiantes de primeros años de formación debido a que se enfrentan a diversas transiciones y dificultades, generando en ellos cuestiones acerca de la manera correcta de abordarlas (Scafarelli & García, 2010). Partiendo de ello, Silva (2011) realizó una investigación con el objetivo de analizar la importancia del primer año universitario debido a que éste es considerado como un periodo crítico que interviene en trayectorias escolares tanto exitosas o irregulares, resaltando la importancia que tienen los profesores en cuanto a la permanencia de los estudiantes en los centros educativos ya que son los actores claves de lo que sucede en el salón de clases.

Desde una perspectiva interaccionista, se considera que tanto las respuestas fisiológicas del organismo, determinados valores personales e incluso la etapa del desarrollo que están viviendo, factores económicos, las características del entorno y los diversos acontecimientos vitales actúan en cada uno de los estudiantes como eventos estresantes, para lo cual es necesario diferentes maneras de abordar tales situaciones sobre los efectos negativos del estrés en el bienestar y salud (Corporán, Pérez-Jiménez, & Ortega, 2014; Martín, 2007).

Con respecto a los factores que intervienen en la experiencia de estrés, Sukumar y Kanagarathinam (2017) analizaron el estrés académico y estrategias de afrontamiento de estudiantes en relación a su personalidad. La muestra estuvo conformada por 400

estudiantes del 11 y 12 ciclo. De igual modo se usó los datos primarios y secundarios, en donde el primario fue recolectado mediante un cuestionario y el secundario de varias revistas, sitios webs, informes y proyectos publicados y no publicados. Los resultados principales muestran que existe una correlación estadísticamente positiva y significativa entre el rasgo de *personalidad confidente y sospechoso* y todos los factores de estrés: físico ($r = .217$; $p < .05$), social interpersonal ($r = .230$; $p < .05$), motivacional ($r = .301$; $p < .05$); excepto el factor afectivo del estrés académico en estudiantes; una correlación positiva y significativa entre rasgo de *inestabilidad depresiva-no depresiva* y todos los factores de estrés académico: cognitivo ($r = .346$; $p < .01$), afectivo ($r = .323$; $p < .01$), físico ($r = .362$; $p < .01$), social interpersonal ($r = .295$; $p < .01$), motivacional ($r = .290$; $p < .01$) y *emocional inestable-estable* de la personalidad con los componentes de estrés académico: cognitivo ($r = .273$; $p < .01$), afectivo ($r = .275$; $p < .01$), físico ($r = .317$; $p < .01$), social interpersonal ($r = .240$; $p < .01$), motivacional ($r = .235$; $p < .01$); los estudiantes que tienen rasgos de personalidad inestable emocional, sospechosa y depresiva experimentan más estrés académico; mientras que los que aquellos que presenten personalidad pasiva utilizan la estrategia de afrontamiento de escape; los que tienen personalidad activa usan la estrategia de afrontamiento de resolución de problemas; los estudiantes que tienen personalidad depresiva buscan apoyo social y la estrategia de afrontamiento de evitación. Por último, los que tienen inestabilidad emocional utilizan la estrategia de afrontamiento de escape. Concluyeron que el estrés no es solo por los factores académicos, sino que se ve muy afectado por los factores personales de los estudiantes; la mejoría en la personalidad de los estudiantes incrementará su capacidad de manejo de problemas, así como un buen rendimiento y por último la mejoría en la personalidad conducirá a un incremento de los resultados académicos de los estudiantes.

Es por eso que la presencia de estrés académico de manera prolongada, conllevan a diversas consecuencias centradas en la salud física, relaciones interpersonales y bienestar emocional, repercutiendo en el rendimiento académico puesto que existe una sobre-exigencia de las capacidades, los cuales pueden ocasionar falta de concentración, alteraciones como: la ansiedad, fatiga, trastornos digestivos, insomnio, etc., que en la mayoría se encuentra acompañado por sensaciones de agotamiento psicofísico y abatimiento. Es por esto que muchas de estas reacciones afectan la consolidación de la atención que se necesita para el desempeño académico, aprendizaje y sentido de bienestar dentro del ámbito universitario (Guarino, Gavidia,

Antor, & Caballero, 2000; Berrio & Mazo, 2011; Corporán, et al. 2014; Leung, Siu, & Spector, 2000; Matud, García, & Matud, 2002; Mosquera, 2012).

De esta manera, el ritmo de vida de los estudiantes influye sobre su estado de salud o enfermedad, en función a las tareas, exigencias y desafíos propios de su actividad académica (Micin & Bagladi, 2011). De igual modo, el estrés académico puede conllevar a que los alumnos abandonen sus estudios. Es por eso que para Medrano, Galleano, Gallera, y Valle (2010) una de las causas por la que los estudiantes abandonan la universidad, es la forma en que perciben su situación académica, llevándolos a optar por determinadas acciones de abordaje, las cuales pueden obstaculizar tanto en el buen desarrollo académico como en el desenvolvimiento personal del estudiante.

A raíz de la existencia de estrés académico en las universidades y las consecuencias desligadas de ello, es fundamental la presencia de estrategias de afrontamiento, las cuales van a modificar el abordaje de situaciones provocadas por el factor estresante y reducir el impacto de éste, para generar de esta manera un funcionamiento positivo y resultados adaptativos (Lazarus & Folkman, 1984), teniendo en cuenta así la forma de enfrentar el estrés académico (*afrontamiento*) que presenta el estudiante, determinando su posible adaptación al entorno. Es así que el estrés académico se centra en tres componentes: a) estímulos estresores del ambiente educativo a los cuales están expuestos los estudiantes; b) efectos del estrés académico en el bienestar psico-emocional, funcionamiento cognitivo y rendimiento académico de los alumnos; y c) estrategias mediadoras del estrés (García, 2004). Asumiendo que los efectos de los estresores sobre la salud, el funcionamiento cognitivo y el bienestar de los estudiantes dependen de la percepción de estos estresores y del modo en que se afronten (Lazarus & Folkman, 1984).

Es por eso que es necesario conceptualizar el constructo *afrontamiento al estrés*, el cual se caracteriza por encontrarse dentro de un nivel cognitivo y conductual vinculadas al manejo de las demandas que produce una circunstancia estresante, valorada como excedente de los recursos que posee el individuo, en el que tal afrontamiento puede llevar a minimizar, dominar o soportar dichas demandas (Lazarus & Folkman, 1986). Es así que en diferentes contextos se trata de un proceso activo que abarca la valoración y revaloración persistente de los individuos ante circunstancias demandantes, en el que también se considera como una forma de acción que el individuo utiliza en su insistente interacción con el entorno, con el propósito de

adecuarse a él, donde una situación agobiante puede provocar en los individuos diversas contestaciones que involucren ideas, sensaciones y conductas (Zeidner & Endler, 1996). Al respecto Contreras-Torres, Espinoza-Méndez y Esguerra-Pérez (2009) señalaron que un estilo de *afrentamiento* no adaptativo se encontraba relacionado con neuroticismo o inestabilidad emocional; mientras que las estrategias de *afrentamiento* activo y centrado en la solución de problemas se correlacionaban con mayores niveles de extroversión, amabilidad y responsabilidad.

Enfocándose en Lazarus (1993), éste señaló que existen dos tipos de estrategias de *afrentamiento*, los cuales son: el *afrentamiento* enfocado en el problema y el *afrentamiento* enfocado en la emoción. El primero hace alusión a las estrategias que están orientadas a actuar sobre la circunstancia frustrante, a fin de solucionar las dificultades que ésta implica; a diferencia del segundo, el cual hace referencia a modificar el modo en el que la persona interpreta o percibe esa situación. Es así que abordar una situación estresante a través de estrategias enfocadas en la emoción puede disminuir el estrés hasta el punto de facilitar la ejecución de un *afrentamiento* centrado en el problema y a su vez éste puede reducir la amenaza y consiguientemente aliviar el estrés emocional. A partir de ello determinaron ocho estrategias de *afrentamiento*: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución de problemas y reevaluación positiva; estas dos últimas se han vinculado con resultados positivos (Lazarus & Folkman, 1986). La confrontación hace alusión a la actuación enfocada al enfrentamiento directo de las situaciones, que usualmente se refiere al uso de estrategias asertivas; el escape-evitación hace referencia a las acciones de huida y evitación de la situación; la planificación toma en cuenta al análisis de la situación y al desarrollo de un plan de acción; la búsqueda de apoyo social hace alusión a la conducta de mantenerse en contacto con los demás mediante la manifestación de afecto a fin de conocer la problemática y facilitar su solución; el distanciamiento se refiere a acciones que reducen el esfuerzo orientado al abordaje de la situación, distanciándose de la fuente de estrés a través de la renuncia o rechazo; la aceptación implica la toma de conciencia sobre los acontecimientos sucedidos para la aceptación de éstas y su consideración como situaciones reales; autocontrol, se refiere a que el individuo debe abordar el estrés manteniendo un adecuado control de las emociones; y por último, la reevaluación positiva, el cual está orientado a percibir la situación desde una punto de vista favorable para su reinterpretación.

Dicha clasificación original ha sido superada de forma rápida debido al desarrollo de nuevas clasificaciones (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). Estas proponen 15 estrategias y un nuevo constructo: estilo de *afrentamiento* (Frydenberg, 1997), el cual se conceptualiza como las predisposiciones personales para hacer frente a distintas circunstancias; además de determinar el uso de ciertas estrategias de *afrentamiento*, así como su estabilidad temporal y situacional. Para Snyder (1999) las estrategias de los estilos de *afrentamiento* centrado en el problema, en la emoción y en la evitación, en conjunto, son eficaces solo si contribuyen al bienestar fisiológico, psicológico y social de la persona. La eficacia de las estrategias de *afrentamiento* de estos estilos permiten al individuo desarrollar una habilidad para manejar y reducir el malestar inmediato, así como en sus efectos a largo plazo, en términos de bienestar psicológico y en el estado de salud (DiCollaredo, Aparicio, & Moreno, 2007).

De la misma manera, Carver, et al. (1989) señala tres estilos de *afrentamiento*, añadiendo uno nuevo a los ya nombrado por Lazarus (1993); estos son: *estilo de afrontamiento centrado en el problema*, que se basa en solucionar la situación de estrés, centrándose en las demandas internas y/o ambientales que puedan amenazar la relación entre el entorno y el individuo debido a una modificación de los eventos estresores que van a contrarrestar los efectos aversivos de las condiciones ambientales, es decir, orienta las conductas de la persona, caracterizado por comportamientos y pensamientos, con la finalidad de modificar la problemática mediante un análisis de las situaciones estresantes y sus posibles soluciones (DiCollaredo, Aparicio, & Moreno, 2007; Ferragut & Fierro, 2012; Macías, Madariaga, Valle & Zambrano, 2013). Por otra parte, dentro de las estrategias de *afrentamiento* centrado en el problema se encuentran: *afrentamiento activo*, que es el proceso de tomar decisiones de manera activa para tratar de erradicar o disminuir el factor causante de estrés; esta estrategia implica una acción directa, intentar ejecutar un *afrentamiento* paso a paso y aumentar los esfuerzos del individuo; *planificación*, hace alusión a la realización de un plan de ejecución tomando estrategias de acción; sin embargo, difiere conceptualmente de la ejecución de una acción basada en el problema; *supresión de actividades competentes*, el cual hace referencia a que el individuo evita distraerse con otros eventos que no sea el factor estresante, suprimiendo de esta manera otras situaciones importantes; *contención del afrontamiento*, es una estrategia pasiva en el sentido de que no actúa prematuramente, puesto que espera la oportunidad apropiada para actuar; *soporte instrumental*, dicha estrategia se centra en la

búsqueda de consejos, asistencia o información de personas cercanas que hayan pasado por eventos similares o iguales (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

Cervantes (2005) desarrolló una investigación donde encuentra en los jóvenes la tendencia de un *afrentamiento* dirigido al problema; sin embargo, este tiende a ser paliativo cuando se combinan estrategias, tales como la evitación y hacerse ilusiones, ignorar el problema, entre otras (Della-Mora, 2006; Fraudela, Luengo, Romero, Villar & Sobral, 2006). Asimismo, McCubbin y McCubbin (1993) encontraron que los jóvenes optan por estrategias como: expresión de los sentimientos, búsqueda de diversión, confianza en las posibilidades de realización y optimismo, apoyo social, evasión de los problemas, búsqueda de apoyo espiritual, atracción por actividades exigentes, buen humor y relajación para sobrellevar las experiencias estresantes. Sin embargo, al revisar variables que presumiblemente están influyendo sobre el proceso de *afrentamiento*, se encontró que en el caso de la edad no parece existir una condición determinante, evidenciándose de esta manera una variabilidad en la orientación del *afrentamiento* hacia la emoción o hacia el problema entre los adolescentes y adultos (Della-Mora 2006; Frydenberg, 2002).

El segundo *estilo de afrontamiento* corresponde al *centrado en la emoción*. El principal objetivo de este estilo es la regulación emocional con el fin de modificar el malestar y manejar los estados emocionales, evocados por el acontecimiento estresante. Esto puede conseguirse al evitar las situaciones estrés, atendiendo selectivamente a aspectos positivos del entorno o de uno mismo y revaluando de manera cognitiva el suceso (Lazarus & Folkman, 1986). Las estrategias utilizadas son las siguientes: *soporte social*, se refiere a la obtención de apoyo moral, comprensión o simpatía. Esto reduce las consecuencias de ciertas situaciones frustrantes dado que la creencia de que hay otras personas disponibles para favorecer el bienestar emocional cuando uno está expuesto a determinados eventos negativos, es considerada eficaz (Lepore, Evans, & Schneider, 1991). A diferencia de la estrategia de *soporte instrumental*, la cual también se centra en el apoyo social, ocurriendo de manera simultánea las fuentes de simpatía y comprensión, las cuales son utilizadas como una forma de expresar los propios sentimientos; sin embargo, dicha estrategia puede fomentar el regreso de un *afrentamiento* centrado en el problema; *reinterpretación*, hace referencia al manejo de las emociones de angustia, en lugar de lidiar con el mismo estresor; *religión*, puede servir como fuente de apoyo emocional, como vehículo para reinterpretación positiva y crecimiento, o como una táctica de *afrentamiento* activo; *aceptación*, es una respuesta

de *afrentamiento* funcional, en el sentido de que una persona que acepta la realidad de una situación estresante parecería ser una persona que está involucrada en el intento de lidiar con la situación; *enfocar y liberar emociones*, hace referencia a centrarse y desahogarse en las emociones, es decir, enfocarse en cualquier angustia o malestar que el individuo experimente a raíz de las situaciones estresantes y expresar sus sentimientos producto de estas; sin embargo, al centrarse en el sentimiento que es producido por el problema suele retrasar el esfuerzo de *afrentamiento* activo para sobrellevar el acontecimiento (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

Por último, Carver (1989) propone un nuevo *estilo de afrontamiento* de nombre *centrado en la evitación*, el cual suele ser evidenciado en aquellos casos donde el individuo aplaza el *afrentamiento* con la finalidad de ordenar y recolectar la mayor cantidad de recursos psicosociales antes de afrontar de manera activa el evento estresor (Zeinder & Emdler, 1996). Por otra parte, las estrategias en las que se apoya dicho estilo son las siguientes: *desentendimiento mental*, el cual se produce mediante una variedad de actividades que ayudan a distraer a la persona de pensar en la dimensión de conducta u objetivo con el que el estresor está interfiriendo. Las tácticas que reflejan la desconexión mental incluyen el uso de actividades alternativas para quitarse la mente de un problema (una tendencia frente a la supresión de actividades competidoras), soñar despierto, escapar durante el sueño o escapar por inmersión en la televisión; *desentendimiento conductual*, el cual se refiere a reducir el esfuerzo de la persona para lidiar con el factor estresante, incluido el hecho de renunciar al intento de lograr las metas propuestas debido a que se encuentran interferidas por el estímulo estresante. Es importante mencionar que es muy probable que dicha desconexión conductual suela ocurrir cuando el individuo presenta una escasa capacidad de *afrentamiento*; *negación*, a menudo se sugiere que la negación es útil, minimizando la angustia y facilitando así el *afrentamiento*. Alternativamente, puede ser que la negación solo crea problemas adicionales a menos que el estresor puede ser ignorado de manera rentable. Es decir, negar la realidad del evento permite que el evento sea más serio, por lo tanto, haciendo más difícil el *afrentamiento* que eventualmente debe ocurrir. Por otro lado, la negación es útil en las primeras etapas de una transacción estresante, pero impide el *afrentamiento*; *drogas*, implica el uso de alcohol o drogas para evitar pensar en el estresor; *humor*, comprende el uso de chistes o burlarse de la situación para evitar afrontar el evento estresante (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

De la misma manera, los estudios demuestran que las últimas cinco estrategias pertenecientes al *estilo de afrontamiento centrado en la evitación* son las menos funcionales. Sin embargo, el apoyo social da a los sujetos medios para poder expresar sus sentimientos, lograr la identificación con otras personas en crisis similares, poder recibir material que pueda ayudarlos, desarrollo de metas reales, proporcionar información y retroalimentarse. Estas personas que cuentan con apoyo social tienen mejor salud mental y afrontan adecuadamente los eventos estresantes (Lazarus & Folkman, 1986).

En general, todas las situaciones son potenciales disparadoras de los diferentes estilos de *afrontamiento*, aunque parece haber características de la situación que influyen en la utilización de estrategias concretas. En un estudio realizado acerca de la relación de los estilos de *afrontamiento* y el bienestar psicológico en adolescentes de nivel socio-económico bajo, se encontró que el 45% presenta un bajo nivel de bienestar psicológico y emplearon estrategias tales como: falta de *afrontamiento*, reducción de la tensión y auto culpa. Partiendo del concepto anteriormente mencionado, el *afrontamiento* al estrés académico tendría dos funciones: la regulación de las emociones estresantes en el ámbito académico y la modificación de la relación problemática entre la persona y el ambiente que causa el estrés, en este caso la universidad (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire, 2009). Por tanto, cabe destacar que los factores importantes para utilizar cualquier tipo de estrategia, dependerán del tipo de suceso, la posibilidad de su modificación, la ambigüedad e incertidumbre, así como la intensidad, la gravedad y la cronicidad de la situación (Lazarus & Folkman, 1986).

Conociéndose que el ingreso al ámbito universitario es una experiencia estresante para la gran mayoría de los alumnos por el hecho de que conlleva a una variedad de retos a nivel académico e implica que el estudiante sea parte de tareas más demandantes que los realizados con anterioridad. Por ello, para adaptarse a nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje y así competir con los demás alumnos para la obtención de buenos puntajes, estos deben abordar situaciones en relación con cambio de roles, desarrollo de la propia identidad y valores personales (Dielman & Oppenheimer, 1984; Dyson & Renk, 2006; Leong, Bonz, & Zachar, 1997; Rickinson & Rutherford, 1995; Sasaki & Yamasaki, 2007; Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985; Tinto, 1993). Se encontró que los estudiantes presentan diferentes consideraciones frente a tales situaciones estresantes, por lo tanto, el estrés tendrá una consecuencia distinta en base a la perspectiva (evaluación cognitiva) de cada estudiante. En efecto, este hecho

causa que los alumnos en un intento de adaptarse a estas situaciones, se dispongan a escoger una serie de estrategias de *afrentamiento* para sobrellevar las demandas académicas, orientándose a la búsqueda de la tranquilidad de su estado tensional (Peña, Bernal, Pérez, Reyna, & García, 2017). A partir de ello, se halló que las estrategias de *afrentamiento* que los universitarios usan con mayor frecuencia fueron la reinterpretación positiva, la planificación, el *afrentamiento* activo y la búsqueda de apoyo social por razones instrumentales; mientras que las de menos uso fueron la negación, el desentendimiento conductual y la religión (Alcalde, 1998; Cassaretto, Chau, Oblitas, & Valdéz, 2003). No obstante, se encontró en un estudio reciente de que los estudiantes universitarios poseen una carencia en cuanto a estrategias asertivas u optan estrategias inapropiadas (Peña et al., 2017).

A partir de ello, se realizaron los siguientes estudios donde asocian a las estrategias de *afrentamiento* al estrés con otras variables de interés, fundamentalmente en estudiantes universitarios.

Gustems y Calderón (2014) llevaron a cabo una investigación para examinar la relación entre la empatía, las estrategias de *afrentamiento* y el malestar psicológico entre estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 90 alumnos de la Universidad de Barcelona, en el que sus edades oscilaban entre los 18 y 42 años ($M = 23.2$; 98% mujeres). Se usó el Inventario Breve de Síntomas (*BSI*; Derogatis & Spencer, 1982), el Test de empatía afectiva y cognitiva (*TECA*; López-Pérez, Fernández-Pinto & Abad-García, 2008) e Inventario de respuestas de *afrentamiento* (*CRI-A*; Moos, 1993). Los resultados fueron que los estudiantes con alto grado de riesgo de mostrar malestar a nivel psicológico, obtuvieron puntuaciones significativamente altas en cuatro subcategorías del Inventario de respuestas de *afrentamiento*, tales como: evitación cognitiva ($U = 552.5$, $p = .015$), aceptación / resignación ($U = 511.5$, $p = .005$), búsqueda de recompensas alternativas ($U = 544.5$, $p = .012$), y descarga emocional ($U = 434.5$, $p = .0001$); el *afrentamiento* evitativo presentó una correlación positiva significativa con el malestar psicológico, específicamente, la evitación cognitiva ($r = .305$, $p = .006$), aceptación / resignación ($r = .262$, $p = .019$), búsqueda de recompensas alternativas ($r = .274$, $p = .014$), y descarga emocional ($r = .489$, $p = .001$). Asimismo, se evidenció una correlación negativa significativa entre el malestar psicológico y la resolución de problemas ($r = -.255$, $p = .022$); sin embargo, no se evidenciaron relaciones significativas en relación al análisis lógico ($r = -.047$, $p = .676$), reevaluación positiva ($r = -.207$, $p = .066$), o búsqueda de guía y soporte ($r = -.059$, $p = .605$).

Concluyeron que existe una asociación entre el malestar psicológico y los estilos de *afrentamiento* evitativo a nivel conductual, tales como: uso de alcohol u otras drogas medido a través de la escala de búsqueda de recompensas alternativas o la descarga emocional para disminuir o tolerar mejor el estrés, y a nivel cognitivo, como: evitar pensar acerca de la dificultad reaccionando ante un problema como aceptándolo o resignándose al mismo.

En tanto Peña et al., (2017) llevaron a cabo un estudio para determinar la frecuencia e intensidad del estrés y estrategias que usan los alumnos del grado superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. La muestra estuvo conformada por 158 estudiantes (M = 22 años; 52.5 % masculino) de los distintos años académicos desde el primer al quinto año de las Unidades Académicas de Matemáticas, Arquitectura y Urbanismo, Economía y Filosofía y Letras. Se usó el Inventario Sisco de estrés académico (Barraza, 2007) y el Cuestionario de *Afrontamiento* del Estrés (Sandín & Chorot, 2003). Los resultados fueron que, respecto a los componentes causantes de estrés, el 77.8% es por la sobrecarga de tareas; por nivel de intensidad, un 13.3% con mucho estrés, mientras un 43.7% regular estrés; en cuanto a las circunstancias generadoras de estrés, se evidenció que un 25.3% es no entender los temas que se abordaron en clases, 23.4% el tiempo limitado para realizar trabajos académicos, 21.5% la sobrecarga de tareas, 20.9% los exámenes de los maestros, 15.2% la participación en el salón, 14.6% el tipo de tarea solicitados por los profesores, 11.4% la actitud del docente (11.4%) y 8.2% la competencia con los compañeros. Por otro lado, las respuestas físicas que se evidenciaron son: somnolencia (12.7%), dificultades en el sueño (12%) y dolores de cabeza (10.1%), mientras que las reacciones psicológicas son: Inquietud (16.5%), ansiedad (12.7%) y sentimientos de depresión y tristeza (11.4%); asimismo las respuestas conductuales son: incremento o disminución de la ingesta de alimentos (10.1%), desgano para hacer tareas académicas (8.9%) y retraimiento con los demás (8.2%). Respecto a las estrategias de *afrentamiento*, se evidenció un uso frecuente de respuesta positiva (31.6%); evitación (22.2%), focalización en la solución del problema (13.9%), religión 12.6%, expresión emocional abierta 8.8%, apoyo social 22.8% y en menor porcentaje el *afrentamiento* negativo al estrés 9.5%. Concluyeron que la intensidad y frecuencia que muestra el estrés y las circunstancias generadoras, pudieran depender de la evaluación a nivel emocional o cognitiva de cada persona, debido a que los resultados no evidenciaron una distribución significativa por área de conocimiento.

Mientras que Chi-Fai (2017) llevó a cabo una investigación para determinar la relación entre estrategias de *afrentamiento* de los estudiantes y la adaptación a la vida universitaria en las universidades locales. La muestra estuvo conformada por 184 participantes (M= 18.71 años; 53.8 % mujeres). Se utilizó el Indicador de estrategia de *afrentamiento* (Amirkhan, 1994) y Cuestionario general de salud (Goldberg & Hillier, 1979). Los resultados indican que la estrategia de *afrentamiento* más usada por los estudiantes cuando se encuentra con situaciones estresantes es la resolución de problemas (Media = 24.15 años), seguido de búsqueda de apoyo social (Media = 22.44 años) y evitación (Media = 20.46 años). Concluyó que el género femenino está más dispuesto a la búsqueda de apoyo social que el género masculino en cuanto al *afrentamiento* al estrés.

Por otra parte, Cabanach, Fariña, Freire, Gonzáles y Ferradás (2013) desarrollaron una investigación que abordó las posibles diferencias representativas entre el sexo femenino y masculino en el *afrentamiento* de situaciones académicas estresantes. El lugar donde se llevó a cabo fue en España, donde participaron un total de 2102 estudiantes universitarios de las carreras de Ciencias de la Salud, Educación, Ciencias Técnicas y Ciencias Jurídico – Sociales. El instrumento que se utilizó fue la Escala de *Afrentamiento* del Estrés (A-CEA) (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & Freire, 2010). Los resultados de dicha investigación mencionan que los hombres suelen recurrir a las estrategias de planificación y reevaluación positiva, a diferencia de las mujeres quien opta por buscar apoyo.

De este modo, si bien los estudiantes pueden diferir en sus estrategias de *afrentamiento*, es evidente que los componentes del ámbito educativo superior tendrán un rol fundamental en las estrategias de *afrentamiento* tomadas (Endler, Kantor, & Parker, 1994).

En base al modelo transaccional del estrés según Lazarus y Folkamn (1986), en donde los procesos cognitivos, en este caso, la evaluación cognitiva que realiza el individuo de la situación, exigencias del entorno y de sus recursos individuales y sociales, es considerado como factor determinante de la presencia del estrés. A partir de ello, señalan que el *afrentamiento* se encuentra constituido por las cogniciones y acciones que se realiza en respuesta a circunstancias estresantes particulares, en el que el vínculo entre el estrés y *afrentamiento* es recíproco, debido a que las conductas que ejecuta un individuo para afrontar una dificultad, perjudican tanto la evaluación del problema y el subsecuente *afrentamiento*. De este modo se usa el término de

reevaluaciones cognitivas para referirse a las maneras de *afrontamiento*, que tienen como finalidad modificar el significado de la situación sin cambiarla de forma objetiva. (Lazarus & Folkman, 1986; Stone, Greenberg, Kennedy-Moore, & Newman, 1991, Park & Folkman, 1997). Es así que las diversas formas en que los individuos responden frente a un mismo evento, es resultado de las diferencias de sus cogniciones o sistemas de *creencias*. Por eso, Ellis argumenta que los pensamientos, emociones y las conductas están interconectadas íntimamente. La transformación de las *creencias irracionales* a *creencias racionales*, facilitan la adopción de estrategias adaptativas, para enfrentar los eventos estresantes (David, Lynn, & Ellis, 2010).

Partiendo desde la llamada terapia cognitiva (Beck, 1964; Ellis, 1962), se propone que las apreciaciones de las situaciones actúan sobre las emociones y conductas de los individuos, en el que la parte emocional no se encuentra establecido por los mismos eventos sino por la forma en que los individuos realizan deducciones o interpretaciones frente a tales situaciones.

El enfoque Racional Emotivo Conductual es una teoría de la personalidad y de su cambio que da importancia a las emociones y conductas, pero enfatizando particularmente el rol de las cogniciones en los problemas humanos. Para ello, se toma en cuenta al modelo del ABC, el cual indica que a menudo los individuos experimentan *eventos activadores indeseables* (A), sobre los cuales tienen *creencias racionales o irracionales* (B), conduciendo a *consecuencias* a nivel emocional, cognitivo y conductual (C), siendo las *creencias racionales* las que ejercen mayor influencia funcional y las *creencias irracionales* las de consecuencias disfuncional (David, Montgomery, Macavei, & Bovbjerg, 2006; Ellis & Harper, 1961).

Desde la perspectiva de Ellis (1982) las *ideas irracionales* son expresadas en términos de obligación o necesidad imperiosa y su presencia interfiere con el logro de objetivos personales, generando conductas de aislamiento, evitación, abuso de sustancias y emociones displacenteras como tristeza, culpa, ira, ansiedad o miedo, entre otras (Ellis, 1962). Estas *creencias* son presentadas en relación a sí mismo, los otros y el mundo en general y se constituyen como causas subyacentes de diversas dificultades, generando malestar psicológico (Carrasco & Espinar, 2008; Dryden & Ellis, 1989; Ellis, Grieger, & Marañon, 1990). Del mismo modo, este constructo hace referencia a un conjunto de ideas dogmáticas y absolutistas que se caracterizan por producir diversas perturbaciones emocionales y conductuales en quienes las presentan (Carrasco & Espinar, 2008). Partiendo de ello, Harrington (2005) determina que los individuos que

mantienen la comodidad y/ o las *creencias* sobre los derechos eran propensos a comportamientos contraproducentes, que incluyen autolesiones, evitación del comportamiento, comodidad para comer, uso de medicamentos, gasto excesivo y postergación, siendo ésta relacionada previamente con la irracionalidad en general y la exigencia en particular en poblaciones clínicas y no clínicas (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Bridges & Roig, 1997). En contraposición, las *creencias racionales* se caracterizan por ser eficientes, flexibles y lógicas, en las que promueven la aceptación de uno mismo y el de afrontar de forma adaptativa frente a situaciones estresantes, reduciendo la vulnerabilidad a angustias psicológicas, y cumpliendo un rol en cuanto al logro de las metas valoradas (David, Lynn, & Ellis, 2010). En ese sentido, las *creencias* de carácter racional se encuentran relacionadas a conductas de autoayuda; mientras que, las de carácter irracional, a conductas de naturaleza destructiva, tanto para el individuo como para la sociedad misma (Ellis & Bernard, 1990; Vernon, 1989, en Calvete & Cardeñoso, 1999).

En el trabajo original de Ellis (1962) propone 11 *creencias irracionales* desarrollados en la terapia cognitivo-conductual/ racional-emotiva- conductual que indica que están agrupadas en cuatro categorías de procesos cognitivos irracionales. Estas cuatro categorías cubren diversas áreas de contenido, refiriéndose a uno mismo, a otros o a la vida en general (David, Szentagotai, Eva, & Macavei, 2005; Ellis & Harper, 1961).

Las *exigencias* se refieren a requisitos absolutistas expresados en forma de “deberes”. Estas incluyen un componente evaluativo y un componente de realidad, siendo de esta manera la *creencia irracional* básica y todas las demás se derivan de ella. Tiba y Szentagotai (2005), relacionaron las emociones positivas disfuncionales con las cogniciones evaluativas y la excitación. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes de pregrado entre 18 y 26 años. Se utilizó la *Escala de actitudes y creencias* (Macavei, 2002), *Escala de exigencias* (Macavei, 2002) para medir la exigencia de los rasgos, *Escala de horario de afecto positivo y negativo* (Watson; Clark, & Tellegen, 1988) para evaluar las emociones experimentadas después del evento, *Inferencias positivas disfuncionales*, *Medidas cognitivas* e *Improbabilidad del contexto*. Los resultados muestran que los estados de exigencias están significativamente correlacionados con emociones después de la meta ($r = .23$; $p > .05$), excitación ($r = .20$; $p > .05$), improbabilidades del contexto ($r = .26$; $p > .05$); las inferencias disfuncionales están significativamente relacionadas con la excitación ($r = .21$; $p > .05$),

emociones positivas antes ($r = .06$; $p > .05$) y después de la meta ($r = .64$; $p < .01$); así como también, la calificación global de positividad están significativamente relacionadas con la excitación ($r = .07$; $p > .05$), emociones positivas antes ($r = .29$; $p > .05$) y después de la meta ($r = .31$; $p > .05$) e improbabilidades de contexto ($r = .23$; $p > .05$); inferencias y estado de exigencias están positivamente relacionados uno con el otro ($r = .58$; $p < .01$); la excitación es importante para la medición de las relaciones entre cogniciones y emociones antes de las metas, cuando los individuos cumplen sus metas, así como se relaciona positivamente con ambas medidas emocionales en condición de logro antes de la meta, con emocional pre-meta ($r = .38$; $p < .05$) y emociones post- meta ($r = .54$; $p < .01$); en la condición de logro posterior a la meta, individuos con altas exigencias tuvieron altos grados significativamente más altos de emociones pre-meta e inferencias disfuncionales ($p < .05$) comparado con el grupo de bajas exigencias. Concluyeron que la experiencia de emociones de logro después de la meta como la felicidad y satisfacción es reducida en las personas exigentes; que las altas emociones de logro pre-metas después de alcanzar una importante meta puede reflejar la persistencia de un sistema de aproximación activado.

Las creencias *abrumadoras* hacen alusión a valoraciones dicotómicas extremas de una situación adversa. Este tipo de *creencias* extreman las repercusiones de las circunstancias pasadas, presentes o futuras, definiendo a los individuos o acontecimientos como terribles o lo peor que podría pasar.

La evaluación *global/ auto-descenso* aparece cuando los individuos tienden a ser excesivamente críticos consigo mismos, de los demás y de las condiciones de vida.

Intolerancia a la frustración, se refiere desde un punto general, a las *creencias* de los individuos que no pueden soportar una situación determinada, así como su *creencia* de que no tendrán felicidad en absoluto si lo que ellos demandan no debería existir, realmente existe (DiGiuseppe, 1996).

Tomando como referencia a lo anterior, dentro del ámbito académico, la frustración se considera como un estado displacentero que experimenta la mayoría de los estudiantes, en el que sus expectativas no se encuentran cumplidas. Este estado es causado fundamentalmente por la obtención de una nota muy inferior a la esperada, circunstancia que se interpone entre el estudiante y su ansiado éxito académico. Es por ello que, en la mayoría de los casos, se evidencia deserción académica como una opción atractiva ante estos fracasos o frustraciones. El hecho de que el estudiante se encuentre frente a circunstancias académicas frustrantes, distanciado de su entorno cercano que le

proporciona confianza, los procesos o esquemas cognitivos se activan, generando una percepción distorsionada de la información y ejecutando comportamientos de evitación. Por ende, la *creencia* reacción a la frustración está relacionada con la evitación de problemas. De esta manera, se puede evidenciar de que la forma de responder de un estudiante, dependerá de la tolerancia a la frustración, que este tenga, es decir, de la habilidad de pensar de manera flexible ante las situaciones estresantes de la vida académica (Hernández & Badel, 2011).

A raíz de ello, Jibeen (2013), relacionó creencias de intolerancia a la frustración con emociones disfuncionales. La muestra estuvo conformada por 332 estudiantes (Media = 20.24 años; 91% varones) de pregrado. Se usó la *Escala de incomodidad de la frustración* (Harrington, 2005) y el *Inventario breve de síntomas* (Derogatis, 1975; Derogatis & Melisaratos, 1983). Los resultados indicaron que los estudiantes universitarios reportan niveles altos de angustia mientras que la muestra de adultos evidencia un patrón diferente de angustia que los adolescentes jóvenes. De la misma manera la intolerancia emocional estuvo asociada moderada y positivamente con la depresión y ansiedad ($r = .23, p < .01$; $r = .16, p < .01$), mientras que se obtuvo una débil asociación con la hostilidad ($r = .13, p < .05$), el derecho estuvo vinculado moderadamente y positivamente con la depresión y hostilidad respectivamente ($r = .21, p < .01$; $r = .24, p < .01$), mientras que una asociación positivamente débil con ansiedad ($r = .12, p < .05$). Concluyeron que la intolerancia a la frustración como modelo multidimensional, indica que sus dimensiones tienen relaciones diferenciales con emociones disfuncionales específicas incluyendo la depresión, ansiedad y hostilidad; y por último que el derecho y la intolerancia emocional son los tipos más de creencias de intolerancia a la frustración que contribuyen a emociones disfuncionales.

Como se mencionó anteriormente sobre las consecuencias negativas de las *creencias irracionales*, los cuales generan emociones que a su vez facilitan a involucrarse en comportamiento de escape o evitación (Bond & Dryden, 2002). A partir de ello, diversos estudios empíricos han señalado que la presencia de las mismas se encuentra asociada con ideación suicida (Baltodano-Chacón & Marqués-Cueva, 2014), intento de suicidio (Guzmán, 2012), actitudes evitativas y conductas de consumo de sustancias psicoactivas (Carbonero, Martín-Antón, & Feijó, 2010), una afectación de los niveles de bienestar psicológico (Núñez, 2015); presentando además una correlación negativa con el bienestar psicológico y la estabilidad emocional (Bermúdez, Teva, & Sánchez, 2002). De hecho, investigaciones recientes que abordan las relaciones entre las

cogniciones calientes (es decir, las *creencias irracionales*) y las frías (es decir, pensamientos automáticos), encontraron respaldo para el modelo. Más precisamente, en un estudio en el que participaron individuos que padecían trastorno depresivo mayor, determinaron que los pensamientos automáticos generan un estado de ánimo deprimido si están asociados con *creencias irracionales*, como se describió anteriormente (Szentagotai & Freeman, 2007).

Por su parte, Bond y Dryden (2002) delineó una gama de conductas asociadas con respaldar a las *creencias irracionales*, estas son: retirarse del refuerzo, atacar física o verbalmente a otros, aislarse de los demás, evitar situaciones temidas, autolesionarse, buscar consuelo constante, negar responsabilidad, ignorar intentos de otros para restablecer equilibrio social y participar en un comportamiento supersticioso.

Del mismo modo Sava, Maricuțoiu, Magurean, Macsinga y Vîrgă (2011) relacionaron entre *creencias irracionales* y autoestima explícita e implícita estudiadas en dos investigaciones consecutivas. En el primer estudio, la muestra estuvo conformada por 117 adultos jóvenes entre 18 y 29 años; en cambio en el segundo estudio, la muestra fue de 102 estudiantes de pregrado de psicología entre 18-38 años. Se utilizó en el estudio 1, la *Escala general de creencias y actitudes- versión corta* (Lindner, Kirkby, Wertheim, & Birch, 2007); la *Escala de autoestima* (Rosenberg, 1965) y la *Prueba de asociación implícita* (Bosson, Swann & Pennebaker, 2000) que mide el nivel de autoestima implícita; en el estudio 2, se usó la *Escala general de creencias y actitudes* (Lindner, Kirkby, Wertheim, & Birch, 2007) y la *Escala de autoestima* (Rosenberg, 1965); y la autoestima implícita fue evaluado usando una versión en papel y lápiz de la tarea sobre las letras de las iniciales del nombre (Koole, Dijksterhuis, & Van Knippenberg, 2001). Los resultados del estudio 1, muestran que la única asociación significativa fue entre el auto-descenso y la autoestima explícito, el alto nivel de irracionalidad y el bajo nivel de la autoestima; mientras que en el estudio 2, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre los dos tipos de autoestima ($r = .24, p < .05$). Concluyeron en el estudio 1 que las *creencias irracionales* son asociados principalmente con el autoestima explícito pero no con el autoestima implícito y un tipo específico de *creencias irracionales* relacionado con autoestima está vinculado significativamente al autoestima explícito, mientras que otras áreas de irracionalidad no se encuentran asociadas con el autoestima global explícita; en el estudio 2, también solo la autoestima explícita está asociado con *creencias irracionales*, particularmente con el auto-descenso, asimismo no se encontró altos grados de

irracionalidad en personas con autoestima congruente en comparación con aquellos que tiene autoestima incongruente, y por último un importante aspecto que tomar en cuenta en futuros estudios que ampliará el impacto de los resultados, es la inclusión de la auto-aceptación incondicional en la ecuación de explicar la dinámica entre el autoestima, la auto-aceptación incondicional y *creencias racionales e irracionales*.

Si bien el procesamiento cognitivo, es decir, la recopilación y asimilación de información, es un componente esencial en cuanto al concepto de las denominadas *creencias irracionales*, se puede llegar a pensar que aquellos individuos con mayor capacidad cognitiva en ejecución de actividades académicas como lo son los estudiantes con estudios superiores, presentarían una menor cantidad de estas *creencias* (Huerta & Alcázar, 2013); no obstante, diferentes investigaciones han reportado niveles elevados de *creencias irracionales* en estudiantes universitarios.

Teniendo en cuenta que los universitarios se encuentran expuestos a diversas exigencias en el ámbito educativo, se evidenció que ciertos alumnos tienden a crear expectativas poco realistas para sí mismos y sus centros de estudio, generando un desajuste a nivel académico, social, personal y psico-emocional al momento de no ser satisfechas tales expectativas irracionales. A partir de ello, empieza a surgir una variedad de factores estresores académicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Baker, 1985).

De igual modo, otras investigaciones, han acentuado la influencia de las *creencias académicas* de los estudiantes, o las actitudes sobre sus experiencias en el salón sobre comportamientos comunicativos y resultados de aprendizaje (Labelle, Martin & Weber, 2013; Weber, Martin & Myers, 2011). A esto se le conoce como *creencias instructivas*, en el que se incluyen expectativas sobre el rendimiento en el salón, la importancia de las notas y el aprendizaje, y la autoeficacia con respecto a las capacidades del aula (Weber, et al., 2011).

Basados en el enfoque TREC, Egan, Canale, Del Rosario y White (2007) entienden por *creencias académicas* a aquellas cuyo contenido específico está vinculado al nivel de responsabilidad que el estudiante asume con respecto a su éxito académico, a su disposición al prepararse para sus actividades académicas, y a la perspectiva de apoyo que espera recibir de parte de los docentes para lograr sus metas académicas.

Egan, et al. (2007), dichas *creencias* serán consideradas irracionales en la medida que su contenido se exprese en manera de exigencias y absolutismos, además de estar caracterizadas por ser ilógicas e incoherentes con la realidad, generando

preocupaciones y dificultando el logro de metas a nivel académico. Por otra parte, serán consideradas racionales siempre y cuando las exigencias no se encuentren presentes en la expresión de su contenido, es decir, se caractericen por ser lógicas y constructivas para la obtención de las metas académicas propuestas por los estudiantes.

Partiendo de ello, las *creencias académicas* más significativas entre los estudiantes son las siguientes (Egan, et al, 2007):

Siendo en primer lugar, las *demandas vinculadas a las evaluaciones*, las cuales son creencias cuyo contenido hace referencia al grado de responsabilidad que el estudiante otorga al docente con respecto a las calificaciones de los exámenes, criterios de evaluación de los trabajos y del adecuado aprendizaje.

En segundo lugar, las *demandas vinculadas a los hábitos de trabajo*, las cuales son creencias cuyo contenido hace referencia a la disposición del estudiante acerca de su preparación para el trabajo académico, es decir, el hecho de prepararse con anticipación, el de esforzarse al realizar trabajos o la asistencia a clases.

En tercer lugar, las *demandas vinculadas al soporte brindado por el docente*, las cuales son creencias cuyo contenido hace referencia a la perspectiva del estudiante con respecto al apoyo que espera recibir por parte del docente.

A partir de ello, Balkis, Duru y Bulus (2013), llevaron a cabo un estudio en el que relacionaron las *creencias académicas racionales e irracionales*, procrastinación académica y las preferencias de tiempo para estudiar los exámenes y logro académico. La muestra estuvo conformada por 281 estudiantes (66.2% de mujeres), en el rango de edad entre 19 y 32 años de una universidad de Turquía. Se utilizó el *Inventario de procrastinación de Aitken* (API; Aitken, 1982) que es un auto-informe de 19 ítems de procrastinación académica y la *Escala de creencias racionales académicas* (Egan, Canale, Del Rosario, & White, 2007), diseñada para la medición de *creencias racionales* de estudiantes, que contiene 16 ítems que evalúan tres dimensiones: evaluación (7 ítems), hábitos de estudio (6 ítems) y apoyo (3 ítems). Los resultados muestran que existen correlaciones estadísticamente significativas entre *creencias racionales académicas*, procrastinación académica ($r = -.359, p < .01$), reporte de logro académico y preferencias de tiempo para estudiar los exámenes en una noche antes ($r = -.353, p < .01$); *creencias racionales académicas* fueron correlacionadas positivamente con el reporte de logro académico ($r = .246, p < .01$) y las preferencias de tiempo para estudiar exámenes un mes antes ($r = .269, p < .01$); procrastinación académica fue correlacionada positivamente con preferencias de tiempo para estudiar los exámenes

una noche antes ($r = .478, p < .01$). Concluyeron que la procrastinación académica puede ser vinculada con las *creencias irracionales académicas* que afectan negativamente el comportamiento del estudiante; que a niveles altos de *creencias irracionales académicas* incrementa la procrastinación académica y los estudiantes prefieren estudiar para los exámenes una noche antes; en cambio los que tienen bajos niveles de este tipo de *creencias*, decrece la procrastinación y los estudiantes prefieren estudiar los exámenes con una semana de anticipación.

Del mismo modo, Manzanares (2017) llevó a cabo un estudio para determinar la asociación entre la procrastinación académica, las *creencias racionales/irracionales académicas* y el rendimiento académico en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima. La muestra estuvo conformada por 391 estudiantes con edades que oscilan entre 17 y 23 años ($M = 19.93$; 51.2% mujeres) provenientes de Lima Metropolitana y Callao (39.4%) y provincia (60.6%). Se utilizó la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA; Busko, 1998) y la *Escala de Creencias Racionales Académicas* (ECRA; Egan, Canale, Del Rosario, & White, 2007). Los resultados fueron que la creencia racional vinculado con los Hábitos de trabajo se relacionó de manera significativa con la Postergación de actividades ($r_s = -.26, p < .001$) y la Autorregulación académica ($r_s = .37, p < .001$). Además, se evidenciaron asociaciones significativas entre el promedio ponderado con la Postergación de actividades ($r_s = -.27, p < .001$) y la Autorregulación académica ($r_s = .23, p < .001$), a diferencia de las *creencias racionales académicas* se evidenciaron relaciones significativas entre el promedio ponderado y las *creencias racionales* sobre la Evaluación ($r_s = .20, p < .001$) y los Hábitos de trabajo ($r_s = .30, p < .001$). Concluyó que las *creencias académicas racionales* se encontraron vinculadas a menores comportamientos de postergación por parte de los alumnos y que, por el contrario, estará relacionado a una mayor autorregulación de las actividades académicas.

Por su parte, existen las llamadas *creencias* motivacionales, los cuales son puntos de vista y/o *creencias* o juicios de valor sobre un objeto o evento del estudiante. Estas *creencias* incluyen todos los puntos de vista en un área particular y se forman a través de experiencias de aprendizaje directamente, en las que constituyen un marco de ideas, y los sentimientos del estudiante y los procedimientos relacionados con esa área. De la misma manera, este tipo de *creencias* pueden ser positivas o negativas, y es difícil cambiarlas una vez formadas (Boekearts, 2002); el estímulo de las *creencias* afecta la capacidad de los alumnos para la toma de decisiones, ejecución de tareas y esfuerzos

para completar trabajos complejos, superar los obstáculos, así como en la selección de la misión académica. Asimismo, afectan el nivel de ambición de los estudiantes y los objetivos que hacen que muestren una alta eficiencia en la planificación y organización académica. Entonces se puede decir que se encuentran sujetas a la auto-regulación cognitiva, en donde el alumno puede regular el desempeño en gran medida a través de su concepción de los resultados generados por él mismo, y la reorganización de las experiencias educativas, el control y la planificación (Schunk & Pajares, 2002).

En base a ello, Cabanach; Valle; Rodríguez; Piñeiro y González (2010) investigaron las *creencias* motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes. La muestra estuvo conformada por 258 estudiantes entre los 18 y 45 años, siendo 228 las mujeres. De igual modo el 50.8% eran de Fisioterapia, 33.3% de Enfermería y 15.9% de Podología, siendo 74 estudiantes de primero, 110 de segundo y 84 tercero. Se usó el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (Roces, 1996) para evaluar la autoeficacia académica; *Estrés Académico* (CEA; Cabanach, Valle, Rodríguez, & Piñeiro, 2008; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire, 2010); la cual se encuentra compuesta por tres escalas: *Escala de Estresores Académicos* (E-CEA); *Escala de respuesta de estrés* (R-CEA); *Escala de estrategias de afrontamiento* (A-CEA). Los resultados muestran que el estresor académico “deficiencias metodológicas del maestro” es significativamente superior ($p < .05$) a los de media y alta autoeficacia en los estudiantes con baja autoeficacia académica percibida; en el componente cansancio físico, los alumnos que se perciben menos eficaces, obtuvieron una puntuación media significativamente superior a los otros dos ($p = .002$ y $.001$, respectivamente); ideas negativas, los estudiantes de baja autoeficacia obtuvieron mayores niveles de significación que los demás grupos ($p = .001$ y $.000$); así como también en el componente agitación, los niveles de significación son algo menores ($p < .05$); en la estrategia de *afrontamiento* de planificación, las diferencias alcanzan significación estadística cuando se comparan los promedios del grupo con baja autoeficacia y los restantes ($p < .05$) y el promedio obtenido por el grupo que se percibe como más eficaz supera de manera significativa al del grupo con nivel medio ($p < .05$) y al grupo con baja autoeficacia ($p < .001$); el estresor de falta de control sobre el propio rendimiento académico, mostraron que las diferencias resultan significativas entre los dos grupos extremos ($p < .05$); el componente de problemas de sueño, la diferencia entre las medias alcanza significación estadística ($p = .006$) entre los dos grupos extremos (baja y alta autoeficacia); en cuanto al componente irascibilidad, el

grupo que se percibe más eficaz posee puntuación significativamente más baja que los grupos con media y baja autoeficacia (.030 y .007, respectivamente). Concluyeron que las *creencias* de autoeficacia son fundamentales en el apoyo frente al estrés en ámbitos académicos. Los estudiantes con altas *creencias* de autoeficacia tienden a interpretar las demandas en el ámbito académico como retos más no como amenazas ni malestar psicológico debido a que tienen confianza en sus capacidades, usando de esta manera estrategias de *afrentamiento* activo a nivel cognitivo: reevaluación positiva; como conductual: planificación.

A partir de ello, se ha realizado los siguientes estudios que asocian a las *creencias racionales e irracionales* con otras variables de interés, fundamentalmente en estudiantes universitarios.

Medrano, Galleano, Galera y Valle (2010) llevaron a cabo un estudio de diseño no experimental con alcance correlacional, con la finalidad de determinar la relación entre *creencias irracionales*, rendimiento y deserción. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes ingresantes a la carrera de psicología de una universidad en Argentina, siendo el 74.2% mujeres y el restante 25.8% varones y edades que oscilan entre los 17 y 53 años (media = 22.52; desviación estándar = 9.32). Por otro lado, el 56.7% eran de centros privados y el 43.3% de públicas. Se utilizó preguntas de tipo abierta y amplia para la evaluación de las *creencias*, lo cual permite a los participantes extender y argumentar sus respuestas. Posteriormente se realizó una entrevista de tipo estructurada, constituida por 10 preguntas, con el propósito de ejecutar un análisis de contenido de las mismas. Por otro lado, para la evaluación de la presencia de *creencias irracionales* en los ingresantes, se requirió la participación de jueces expertos que desarrollen una valoración de la racionalidad de cada respuesta, tomando en cuenta a los criterios condicionado por Ellis (2000). Se consideró como respuesta irracional a aquellas que poseen un aspecto absolutista e ilógico que obstaculizan el logro de objetivos; y como respuesta racional, aquellas que son lógicas y flexibles y que contribuyen en la consecución de las metas personas. Los resultados muestran que existe una relación inversa entre las *creencias irracionales* y el rendimiento, pero con magnitud pequeña ($r_s = -.17$; $p > .21$), en consecuencia, no se evidencia una relación estadísticamente significativa. Al contrastar los niveles de *creencias irracionales* entre el grupo de estudiantes que permanecía y el que abandonaba sus estudios, se evidenció una diferencia estadísticamente significativa ($U = 28.00$; $Z = 2.24$; $p < .05$). Concluyeron que las *creencias irracionales* pueden llegar a afectar el funcionamiento

psicosocial de los estudiantes universitarios ingresantes e identificaron que aquellos alumnos que abandonan sus estudios presentan mayores *creencias irracionales* destacándose las ideas relacionadas con “necesidad de aprobación y dependencia de los otros”, “altas auto-expectativas y auto exigencias”, “reacción a la frustración y culpabilizar”, entre otras.

En tanto que Coppari, Benitez, Benitez, Calvo, Concolino, Galeano, Gamarra y Garcete (2010) realizaron un estudio descriptivo, correlacional y comparativo con la finalidad de describir la relación entre las *creencias irracionales* y los indicadores depresivos. La muestra estuvo conformada por 94 estudiantes universitarios, de los cuales 40 eran mujeres y 54 eran varones, de los turnos mañana y noche de un curso de admisión. Se usó el Inventario de Creencias Irracionales (Ellis, 1968) y el Inventario de Depresión (Beck, 1996). Los resultados fueron que existe correlación lineal y positiva entre el Inventario de Beck y los patrones 1 (Es una necesidad absoluta para un adulto, tener el amor y la aprobación de sus padres, familiares y amistades) y 4 (Es horrible y catastrófico cuando las cosas no son de la manera que nos gustaría que fueran), siendo las correlaciones lineales más significativas ($p < .01$) con el Inventario de Beck, en orden descendente, para el patrón 9 (El pasado tiene mucha importancia para determinar el presente) ($r = .4025$), patrón 2 (Debemos ser infalibles o constantemente competentes y casi perfectos en todo lo que hacemos) ($r = .3578$) y patrón 7 (Es más fácil evitar que enfrentar las dificultades y responsabilidades de la vida) ($r = .3207$) todas de valor positivo. Asimismo, se evidenció que el patrón 6 (Debemos sentirnos temerosos o ansiosos acerca de cualquier cosa que sea desconocida, incierta o potencialmente peligrosa) ($r = .31995$) y el patrón 10 (La felicidad puede ser lograda por medio de la inacción, la pasividad y el ocio sin final) ($r = .3064$) poseen valoración positiva. Concluyeron que las *creencias* que presentaron una mayor correlación positiva con la sintomatología depresiva fueron la N° 9 (“El paso tiene mucha importancia para determinar el presente”), la N° 2 (“Debemos ser infalibles o constantemente competentes y casi perfectos en todo lo que hacemos”) y la N°7 (“Es más fácil evitar que enfrentar las dificultades y responsabilidades de la vida”).

Mientras que Calvete y Cardeñoso (2001) llevaron a cabo un estudio correlacional con la finalidad de determinar la relación entre *creencias irracionales* y resolución de problemas. La muestra estuvo conformada por dos grupos: el primer grupo constituido por 357 estudiantes (77% mujeres), con una edad media de 21.72 años; el segundo grupo por 226 estudiantes (72% mujeres) con una edad media de 21.70

años ($DE=3.48$), siendo ambos grupos de Psicopedagogía y Magisterio. Se utilizó el Test de Creencias Irracionales Reducido (TCI-R; Calvete & Cardeñoso, 1999); el Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado (SPSI-R, Short form; D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 1998); el Cuestionario Big Five (BFQ; Caprara, Barbaranelli, & Borgogni, 1995) y el listado de síntomas de Hopkin (HSCL; Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth, & Covi, 1974). Los resultados fueron que una solución oblicua de siete factores era la más adecuada para el TCI reducido, con los siguientes factores: necesidad de aceptación, altas auto expectativas, culpabilidad, irresponsabilidad emocional, dependencia, indefensión acerca del cambio y perfeccionismo. Se elaboró un modelo estructural entre *creencias* y resolución de problemas, mostrando asociaciones significativas entre ambos constructos. Concluyeron que existen correlaciones significativas entre determinadas *creencias irracionales* (“necesidad de aprobación”, “indefensión acerca del cambio” y “perfeccionismo”) y la sintomatología depresiva en la muestra de estudio.

Por su parte, Hernández y Badel (2011) llevaron a cabo un estudio descriptivo con la finalidad de determinar las *creencias irracionales*. La muestra estuvo conformada por 149 estudiantes universitarios de psicología en Colombia (91.9% mujeres); asimismo la media de las edades fue de 20.85 años. Se utilizó el Test de *Creencias Irracionales* (Jones, 1968) traducido al castellano. Los resultados evidenciaron que dicha muestra tiene de manera significativa dos sub escalas: Reacción a la Frustración con una media de 37.48 y Evitación de Problemas con una media de 33.81. Respecto a la variable sexo, las mujeres presentan mayor presencia de la *creencia irracional* Reacción a la Frustración con un 60.6%; a diferencia de los hombres que se evidenció mayor prevalencia las creencias irracionales de Necesidad de Control y Evitación de Problemas con 66.7%; Necesidad de Aprobación y Dependencia con 58.3%; y Reacción a la frustración. Por último, respecto a la variable edad, los adultos jóvenes muestran una mayor presencia de las creencias irracionales de Reacción a la Frustración con un porcentaje de 56.4%; Evitación de problemas y Necesidad de Control con un 53.2%; Necesidad de Aprobación con un porcentaje de 52.1%; mientras que los adolescentes muestran mayor prevalencia en creencias irracionales de Reacción a la frustración con un 65.5%; Evitación de problemas con 54.5%. Concluyeron que existen altos niveles de este tipo de *creencias*, resaltando el estado displacentero que presentan al no verse cumplidas sus expectativas académicas (“Reacción a la frustración”), así como la

creencia de que es más fácil evitar las dificultades y responsabilidades, optando por la realización de actividades más agradables (“Evitación de problemas”).

Asimismo, en Perú, García (2014) llevó a cabo un estudio correlacional con la finalidad de determinar la relación entre *creencias irracionales* y ansiedad estado - rasgo. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes pertenecientes a los cinco primeros años de estudio de una universidad nacional de Tarapoto. Se usó el Inventario de *Creencias Irracionales* (Ellis, 1968) y el Inventario de Ansiedad Rasgo/Estado (Spielberg, Gorsuch, & Lushene, 1970). Los resultados fueron que existe diferencias entre los varones y mujeres con respecto a los niveles de la *creencia irracional* seis (miedo a lo desconocido), en el que se evidenció que el nivel de presencia dificultosa, tuvo un 64.52% de varones frente a un 35.48% de mujeres. Asimismo, se encontró que el nivel de presencia dificultosa obtuvo un 32.26% los estudiantes del segundo ciclo, el 22.58% en cuarto y séptimo, el 16.13% en sexto, y el 3.23% en octavo y noveno. Concluyeron que las *creencias* “determinismo de los hechos” y “evitación de problemas” se encontraron asociadas a la presencia de ansiedad rasgo; mientras que la *creencia* “ocio indefinido” se encontró asociada a la ansiedad - estado.

Dentro del Modelo Transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986), se consideró como factor fundamental a los procesos cognitivos, ya que a partir de éste se realiza la evaluación del acontecimiento estresante, determinando si tal circunstancia es relevante para el bienestar y de qué manera lo es Lazarus y Folkman, (1984). En base a esta evaluación sujeto - entorno, se origina la activación del proceso de *afrentamiento* (coping), en el que los resultados de este procesamiento cognitivo llegan a cambiar la evaluación inicial y predisponer al desarrollo de estrategias de *afrentamiento* (Lazarus, 2000; Lazarus & Folkman, 1986).

Es así que, en base a ello, surgió el Modelo Sistémico Cognitivista del Estrés Académico, en el que establece como factores estructurales a los estresores, la evaluación cognitiva, el *afrentamiento* y las manifestaciones percibidas mediante una interacción dinámica entre ellos y con el entorno (Barraza, 2007). Por ende, la percepción cognitiva de los alumnos es el reflejo de sus estados emocionales, los cuales juegan un papel determinante en el surgimiento del estrés académico.

Durante las transiciones de los periodos universitarios, los pensamientos de los estudiantes se tornan pesimistas, orientándose a sus estados emocionales o a los efectos negativos de la situación. A medida que pase el tiempo, la rutina provocará que toda circunstancia sea tratada en función del estrés que genera, obteniendo de esta manera

una forma de pensar, de sí mismo, de los demás y del futuro, determinado por la negatividad y/o la emotividad. Estos pensamientos se convierten en automáticos, así como un modo usual de afrontar la realidad; en este sentido el surgimiento de estos pensamientos se encuentra en las distorsiones cognitivas que realiza el alumno; en este punto, cabe recalcar que ninguna circunstancia se evalúa tal y como es, sino que se percibe en función del individuo. Algunos de estos procesos de distorsión son: inferencia arbitraria, abstracción selectiva, minimización y maximización, sobre generalización, personalización y pensamiento dicotómico. Para la modificación de estos tipos de pensamientos, se requiere a la terapia racional cognitiva de Beck para apoyar a los estudiantes a restablecer sus pensamientos irracionales a racionales con respecto a su vida académica, mediante la técnica de reestructuración cognitiva como una manera de entrenamiento cognitivo, en el que llevará a que el alumno se conozca así mismo, generando un impacto positivo en la reducción de estrategias de *afrontamiento* desfavorables. Es así que se puede decir que las *creencias irracionales* contribuyen a la forma en que el estudiante percibe el evento estresante, lo cual no le permite desarrollar adecuadas estrategias de *afrontamiento* (Barraza, 2007).

Vandervoort (2006) llevó a cabo un estudio correlacional sobre hostilidad y salud, en la que encontró que existe una relación entre hostilidad, salud, sistema de *creencias* y estilos de *afrontamiento* con la cólera, la ansiedad y la tristeza. La muestra estuvo conformada por 232 estudiantes universitarios. Se empleó los siguientes instrumentos para la evaluación de las variables psicológicas: *Escala de Hostilidad* (Ho, Cook, & Medley, 1954); *Test de creencias irracionales* (IBT; Jones, 1969) y el *Cuestionario de Formas de Afrontamiento* (WCQ; Folkman & Lazarus, 1998). De la misma manera para la variable salud se utilizó la *Escala de Problemas de la Salud* (HPS; Andrews, Schonell, & Tennant, 1977; Meltzer & Hochstim, 1970). Se concluyó que las *creencias irracionales* y el estilo de *afrontamiento* de escape-avoidance con la cólera, cumplió el rol de mediador en la relación entre hostilidad y salud, es decir, al encontrarse altos niveles de hostilidad es más probable que se adhieran a una variedad de *creencias irracionales*, así como de ser más propensos a usar el estilo de *afrontamiento* evitativo. Por otro lado, se encontró de que a mayores *creencias irracionales*, son más propensos a optar estilos de *afrontamiento* de reinterpretación positiva de la experiencia y aceptación. Es primordial mencionar que, si bien diversos autores relacionan el *afrontamiento* al estrés con otros factores, son muy pocos quienes

centran sus investigaciones entre las variables de *creencias irracionales* y *afrentamiento al estrés*.

DiLorenzo, David y Montgomery, (2007), realizaron un estudio, con el propósito de investigar la interrelaciones entre *creencias irracionales* discutidas en las principales teorías cognitivas en asociación con los niveles de angustia en estudiantes del comienzo de semestre y antes de un examen de periodo. La muestra estuvo conformada por 99 estudiantes en donde la edad promedio fue de 19.30 años ($DE = .90$). Se utilizó la *Escala de creencias de actitudes* (DiGiuseppe, Leaf, Exner, & Robin, 1988) diseñada con 72 ítems y tres componentes: (1) proceso cognitivo, incluyendo exigencias, catastrofista, baja tolerancia a la frustración y evaluación global / auto descenso; (2) contenido, incluyendo aprobación, logro y comodidad y (3) modalidad de redacción; *El perfil de estados de ánimo- versión corta* (DiLorenzo, Bovbjerg, Montgomery, Valdimarsdottir, & Jacobsen, 1999; Shacham, 1983) usado para evaluar la angustia. Los resultados muestran que las exigencias, catástrofes, baja tolerancia a la frustración y evaluación global estuvieron relacionadas directamente con los niveles de angustia en los dos tiempos (Primer tiempo-al comienzo de un semestre y segundo tiempo- antes de un examen) ($p < .05$). Concluyeron que esta investigación se suma a la comprensión básica de las interrelaciones entre las *creencias irracionales* y el surgimiento de los niveles de angustia en situaciones estresantes, contribuyendo en el desarrollo de una teoría coherente en el campo cognitivo-conductual, asimismo proporciona información relevante para el desarrollo de intervenciones cognitivas para reducir la angustia.

Chávez, Contreras y Velásquez (2014), realizaron una investigación con el propósito de encontrar la relación entre *afrentamiento*, depresión con pensamiento constructivo y pensamiento no constructivo. La muestra estuvo conformada por 329 universitarios (59% mujeres) de la Universidad Nacional de México de las carreras de Administración, Contaduría, Ciencias Políticas y Administración Pública, Administración, Desarrollo Agropecuario, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Lengua y Literatura Hispánicas, Relaciones Internacionales y Sociología, con un promedio de edad de 21 años. Se utilizó la escala de afrontamiento para adolescentes (Frydenberg & Lewis, 2000) para la aplicación de personas mayores. Los resultados fueron que en la subcategoría de habilidad de sobreponerse, se encontró mayor porcentaje de estudiantes que puntúan en la categoría de moderado; a diferencia de la escala de afrontamiento emocional, donde existió una mayor puntuación en la categoría alta. En base a ello, se

infiere que un 75% de los estudiantes poseen un pensamiento constructivo en el momento que abordan situaciones académicas. Respecto al pensamiento constructivo, se encontró que un 49.7% puntúan un moderado pensamiento, mientras que un 25.5% puntúan un bajo pensamiento y un 24.7% califican con alto pensamiento, esto hace referencia a que una cuarta parte de los estudiantes, posee este tipo de pensamiento al momento de responder a las exigencias académicas expuestas. Por otro lado, en cuanto al pensamiento constructivo, se evidenció que los estudiantes con puntuaciones altas en la categoría de pensamiento constructivo global ($r = .16$; $p < .05$), en el total de pensamiento constructivo ($r = .25$; $p < .01$) y en la escala de afrontamiento conductual ($r = .40$; $p < .01$), poseen calificaciones en el uso de estrategias del estilo de *afrontamiento* dirigido a la resolución del problema. Asimismo, se evidenció una relación negativa moderada entre las puntuaciones altas en las diferentes escalas de pensamiento constructivo y las estrategias de *afrontamiento* asociadas con un estilo improductivo (valores r de Pearson entre $.19$ y $.50$) y significativas ($p < .01$), es decir, a mayor grado de pensamiento constructivo, menor frecuencia de uso del estilo de afrontamiento improductivo; existe relación positiva significativa de grado moderado entre los estilos de *afrontamiento* con el total de pensamiento no constructivo y sus escalas ($p < .01$). Es decir, los estudiantes con pensamientos rígidos y *creencias irracionales* tienden con mayor frecuencia a estrategias del estilo de *afrontamiento* improductivo. Concluyeron que el estilo usado con mayor frecuencia por los universitarios es el dirigido a la solución de problemas, particularmente, las estrategias de esforzarse y tener éxito, así como enfocarse en solucionar el problema.

Contreras-Gutiérrez, Chávez-Becerra y Aragón-Borja (2012) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo se centró en establecer la relación entre estilos de *afrontamiento* de estrés y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 184 estudiantes universitarios (107 mujeres) del nivel de Licenciatura de las carreras de Ingeniería Civil, Desarrollo Agropecuario, Sociología, Administración Pública, Ingeniería Química y Pedagogía de la UNAM en Ciudad de México. Se utilizó la *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (ACS; Frydenberg & Lewis, 2000); el *Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios* (CPCE; Contreras, Chávez, & Velásquez, 2006). Los resultados principales indicaron que el 77% de los universitarios obtuvieron entre puntuaciones altas y adecuadas en lo que respecta a pensamiento constructivo. Asimismo, se evidenció que un gran número de estudiantes suele utilizar estrategias centradas en la

resolución de problemas (70 a 89), entretanto las estrategias improductivas son muy poco utilizadas (30 a 49). Además, dicho estudio arroja una correlación positiva destacando que a mayores puntuaciones en pensamiento constructivo le van a corresponder puntuaciones altas en el desarrollo de estrategias de *afrentamiento* favorables ante los eventos estresores y viceversa. De esta manera, dicha investigación proporcionará información mostrando desde su perspectiva la relación entre estrategias de *afrentamiento* y pensamiento constructivo.

Cazanescu y Szentagotai (2018) llevaron a cabo un estudio para determinar la relación entre las *creencias irracionales* como exigencia, catastrófico, baja tolerancia a la frustración, auto destrucción y estrategias de amortiguación en la depresión. La muestra estuvo conformada por 157 estudiantes (Media = 26 años; 82.2% mujeres). Se utilizó el *Cuestionario de perfil de regulación emocional revisado* (Nelis, Quoidbach, Hansenne, & Mikolajczak, 2011); la *Escala de actitudes y creencias* (Digiuseppe, Leaf, Exner, & Robin, 1988; Macavei, 2002); la *Escala de estrés de depresión y ansiedad* (Lovibond & Lovibond, 1995). Entre los resultados hallados se encontró que hay una correlación positiva significativa entre las estrategias de amortiguación (supresión, distracción, detección de fallos, recuerdo mental y recuerdo negativo) y todos los tipos de *creencias irracionales*, tales como: auto- destrucción ($r = .47, p < .001$); exigencias ($r = .28, p < .001$); intolerancia a la frustración ($r = .39, p < .001$) y catastrófica ($r = .39, p < .001$). Concluyeron que la amortiguación es un mediador importante entre la *creencia* de autodestrucción y síntomas depresivos. Asimismo las *creencias irracionales* son los predictores de las estrategias de amortiguación, siendo el predictor más fuerte para la amortiguación, la *creencia* de autodestrucción. Por otro lado, la *creencia* de autodestrucción es un importante factor cognitivo que conduce a una desregulación de las emociones positivas. Otro importante hallazgo es que las estrategias de amortiguación explican la relación entre *creencias irracionales* y síntomas depresivos, los cuales indican que los síntomas depresivos no solo están influenciados por las *creencias irracionales* sino también por los déficits en la regulación del afecto positivo. Finalmente, concluyeron que el proceso involucrado en la desregulación del afecto positivo es influenciado por la creencia de autodestrucción, sugiriendo que si las *creencias irracionales* se convierten en racionales, estos pueden mejorar la regulación de las emociones positivas, reduciendo el uso de las estrategias que desregulan a las emociones positivas.

Si bien el estrés se ha convertido en un fenómeno recurrente en la vida cotidiana de los individuos, presentándose en los distintos entornos sociales, tales como: ámbito personal, laboral, familiar y académica debido a sus repercusiones negativas, se evidencia un mayor interés en investigar sobre el estrés académico tanto en nivel medio como superior por el hecho de que el estudiante está expuesto a situaciones estresantes de forma continua y al no ser capaz de abordarlas de manera efectiva genera dificultades como problemas de atención, agotamiento, desmotivación en el estudio, ansiedad, síntomas somáticos, depresión, intentos suicidas, desórdenes del apetito y otras enfermedades psiquiátricas (Vaez & Laflamme, en Burris, Brechting, Salsman, & Carlson, 2009; Caballero, Abello, & Palacio, 2007); lo cual va a influir sobre la salud y bienestar psico-emocional (Martin & Brantley, 2004; Guarino et al., 2000) y sobre todo optar conductas de deserción académica (Araas, 2008). Por ende, el estrés académico no es un fenómeno aislado a la experiencia universitaria (Ahern & Norn, 2011).

Al hablar de estrés académico, particularmente en estudiantes universitarios, se toma en cuenta a los estresores, en este caso, a las situaciones académicas estresantes, a las repercusiones, y sobre todo a las distintas formas de abordar tales situaciones. Esto último hace alusión, a las estrategias de *afrentamiento* que los estudiantes optan al momento de enfrentar su experiencia de estrés durante su periodo universitario. Para que el alumno pueda elegir una estrategia en particular, ha tenido que analizar la situación y de qué forma le está afectando en su vida académica. A esto se le llama evaluación *cognitiva*, lo cual le permite discernir cuál es la estrategia apropiada y en qué momento debe ejecutarla, tomando en cuenta a sus recursos personales. Esto es respaldado por Cohen y Lazarus (1979); Lazarus (2000); y Lazarus y Folkman (1986), que considera que en base a la evaluación cognitiva, surge la activación del proceso *afrentamiento* (coping), en el que los resultados de este procesamiento cognitivo llegan a cambiar la evaluación inicial y predisponer al desarrollo de estrategias de *afrentamiento*. Por ende, la percepción cognitiva de los alumnos es el reflejo de sus estados emocionales, los cuales juegan un papel determinante en el surgimiento del estrés académico (Barraza, 2007).

Es así que las estrategias de *afrentamiento* adoptadas por los estudiantes, se debe a su evaluación cognitiva que realiza sobre el estresor académico. Para que esta estrategia sea adecuada y logre alcanzar el alumno satisfacción universitaria, deben estar relacionadas a creencias racionales académicas, es decir, que las exigencias sean lógicas y constructivas para el logro de las metas propuestas por los estudiantes. Sin embargo,

los alumnos tienden a poseer pensamientos pesimistas o absolutistas en la medida que van experimentando presión académica por el docente, sobrecarga de tareas, variedad de cursos y horarios académicos, metodología del profesor, competitividad entre compañeros, entre otros; los cuales se convierten en pensamientos automáticos, así como un modo habitual de afrontar la realidad; en este sentido el surgimiento de estos pensamientos se encuentran en las distorsiones cognitivas (*creencias irracionales*) que realiza el alumno, las cuales se caracteriza por ser ilógicas e incoherentes con la realidad, generando preocupaciones y dificultando el logro de metas a nivel académico. Coincidiendo con Medrano, Galleno, Gallera y Valle (2010), los universitarios que suelen abandonar la universidad es causada por la forma en que perciben su situación académica, obstaculizando un adecuado desarrollo psicosocial.

A pesar de que en el ámbito psicológico se ha realizado diversas investigaciones relacionadas a creencias irracionales y afrontamiento al estrés, estas han sido estudiadas de forma aislada en poblaciones universitarias o sino han sido relacionadas de forma indirecta con otros constructos. Es por eso que existe una carencia de estudios relacionados a la correlación directa entre las creencias irracionales y las estrategias de afrontamiento al estrés en universitarios (Arias-Gudín & Vizoso-Gómez, 2016; Piemontesi & Heredia, 2009). Por ello, el objetivo de la presente investigación fue determinar si existe relación entre las *creencias racionales/irracionales* y las *estrategias de afrontamiento al estrés* (agrupados en estilos como: centrado en el problema, centrado en la emoción y centrado en la evitación) en estudiantes universitarios de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

Los resultados obtenidos podrían ser de utilidad para la institución educativa, puesto que serían el precedente para que la misma pueda considerar la importancia que tiene el conocer el vínculo que existe entre las *creencias académicas* sean racionales o irracionales y el *afrontamiento al estrés* en los estudiantes universitarios, resaltando al aspecto cognitivo como el factor que contribuye en la elección de una estrategia de afrontamiento al estrés en particular. Asimismo, dado las reacciones fisiológicas, emocionales y psicológicas que experimenta el estudiante a partir de su evaluación cognitiva que realiza frente a los estresores académicos (por ejemplo: evaluaciones), es necesario conocer el aporte que tiene el adoptar una estrategia de *afrontamiento* específica. A partir de ello, puede contribuir en la concientización de los docentes sobre las expectativas que presentan los alumnos en cuanto al curso y metodología siendo estas racionales y/o irracionales. De esta forma los profesores podrán desarrollar

óptimos métodos de enseñanza y adecuados vínculos comunicativos con los alumnos, a fin de que ellos aborden las dificultades académicas mediante el uso de adecuadas estrategias de *afrontamiento al estrés*, para un buen rendimiento universitario. Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, las intervenciones centradas en la detección y modificación de las *creencias académicas irracionales* relacionadas a demandas hacia uno mismo y hacia el docente pueden ser alternativas de intervención efectiva para los estudiantes con pocas o nulas estrategias de *afrontamiento* al estrés académico.

En este sentido las hipótesis del presente estudio indican que existe una relación inversa entre las *creencias académicas de evaluación* y *creencias académicas de soporte* con las estrategias que configuran el estilo de *afrontamiento al estrés* centrado en el problema (afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, contención del *afrontamiento*, soporte instrumental) (H1), así como una relación directa con las estrategias que configuran el estilo de *afrontamiento al estrés* centrado en la emoción (soporte social, reinterpretación, religión, aceptación, enfocar y liberar emociones) (H2) y las estrategias del estilo de *afrontamiento al estrés* centrado en la evitación (H3) (desentendimiento mental, desentendimiento conductual, negación, drogas y humor). Por otro lado, existe una relación inversa entre la *creencia académica de hábitos de trabajo* con las estrategias que configuran el estilo de *afrontamiento al estrés* centrado en la emoción (H4) y centrado en la evitación (H5), así como una relación directa con las estrategias que configuran el estilo de *afrontamiento al estrés* centrado en el problema (H6).

Método

Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo asociativo, el cual se caracteriza por analizar el vínculo funcional que existe entre variables (hipótesis de covariación) (Ato, López, & Benavente, 2013), y concretamente un diseño correlacional porque se describe la relación entre las *creencias académicas* con el *afrentamiento al estrés* en estudiantes de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

Participantes

La muestra fue de carácter intencional obtenida por métodos no probabilísticos. Estuvo conformada por 266 estudiantes del 2° (14.3%), 3° (4.5%), 4° (27.8%), 5° (6%), 6° (23%), 7° (7.9%), 8° (16.5%) ciclo, siendo 36 estudiantes de la carrera de Comunicaciones; 20 de Ingeniería Industrial y Comercial; y 210 de Psicología, con edades comprendidas entre los 17 y 46 años de edad (Media = 25.6 años; 74.8% mujeres). Por otro lado, dentro de las variables personales, se obtuvo 262 (98.50%) estudiantes solteros; respecto el lado familiar, 58 (21.8%) viven con ambos padres y 83 (31.2%) con ambos padres y hermanos. Asimismo, en cuanto al aspecto sobre la práctica de religión, 131 (49.2%) practican alguna religión; y por último 216 (81.2%) o estudian. Dentro del ámbito académico, 47 (17.7%) estudiantes pertenecientes a Beca 18; 44 (16.5%) cuentan con otras becas y 175 (65.8%) no son becados; respecto a si cursa asignaturas de otros ciclos, 193 (72.6%) cursan asignaturas en diferentes ciclos mientras que 73 (27.4%) no lo cursan. Fueron excluidos nueve estudiantes que se encontraban matriculados en tres o más ciclos.

Instrumentos de medición

Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de dos instrumentos psicológicos y una ficha de datos socios demográficos de elaboración propia, en la cual se relata información de características personales (p.e, edad) y académicos (p.e, carrera, ciclo). Los instrumentos de evaluación son: *Escala de Creencias Racionales Académicas* e *Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés* (COPE; Cassaretto & Chau, 2015), adaptado en Universitarios en Lima.

Escala de Creencias Racionales Académicas (ECRA; Egan et al., 2007). Se utilizó la versión validada para Perú de Manzanares (2017). La ECRA fue desarrollada

con el objetivo de evaluar las *creencias académicas* en los estudiantes dentro del contexto de irracionalidad/racionalidad. Se encuentra conformada por 16 ítems los cuales miden 3 dimensiones: (a) *Evaluación* (7 ítems); centrada en medir aquellos pensamientos relacionados a las *creencias* enfocadas en la evaluación que genera el estudiante sobre el nivel de responsabilidad del docente en su éxito académico; (b) *Hábitos de trabajo* (6 ítems); evalúa *creencias* relacionadas a la disposición del estudiante con respecto a su preparación para el trabajo académico; y (c) *Soporte* (3 ítems); mide aquellas *creencias* centradas en la perspectiva del estudiantes sobre el apoyo que espera del docente. Los 16 ítems se presentan con cinco opciones de respuesta según la frecuencia con la que se tienen las *creencias* que va del 0 (*Nunca*) al 4 (*Siempre*); es decir bajo una puntuación de acuerdo a una escala de tipo Likert. Por otro lado, con los datos del presente estudio se obtuvo adecuados alfa de Cronbach, para sub-escalas con menos de 6 ítems además de presentarse en una población entre 100 a 300 participantes (Ponterotto & Charter, 2009), los cuales se encuentran en la sección resultados.

En cuanto al Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE; Carver, Scheier, & Weintraub, 1989), se utilizó la versión de Cassaretto y Chau (2015) debido a que fue aplicada en estudiantes universitarios. El COPE fue desarrollado con la finalidad de evaluar las distintas maneras individuales en las respuestas de *afrentamiento* a un determinado evento estresor. Se encuentra conformado por 60 ítems, que miden 15 dimensiones divididas en tres estilos de *afrentamiento*: *centrado en el problema* (afrentamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, contención del afrontamiento y soporte instrumental); *centrado en la emoción* (soporte social, reinterpretación, religión, aceptación y enfocar y liberar emociones); *centrado en la evitación* (desentendimiento mental, desentendimiento conductual, negación, drogas, humor). Los 60 ítems se muestran bajo una calificación de formato tipo Likert que va del 1 (*casi nunca lo hago*) al 4 (*lo hago con mucha frecuencia*). Por otro lado, con los datos del presente estudio se obtuvo adecuados índices de alfas de Cronbach, para sub-escalas con menos de 6 ítems además de presentarse en una población entre 100 a 300 participantes (Ponterotto, & Charter, 2009), los cuales se encuentran en la sección resultados.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó a la Facultad de Humanidades, particularmente a la carrera de Psicología las respectivas cartas de presentación, en donde se detalló el nombre de la investigación, su objetivo, los cuestionarios y el tiempo que se requiere para evaluar a los estudiantes, un aproximado de la cantidad de alumnos por cada carrera a evaluar. Esto con el propósito de presentar a cada Director de las carreras de Comunicaciones, Psicología e Ingeniería Industrial y Comercial las respectivas cartas, solicitando su permiso para proceder a la aplicación de los instrumentos en los horarios establecidos.

En segundo lugar, se procedió a presentar a cada facultad de tales carreras, particularmente al área de entrega de documentos, a fin de poder tener su aprobación para la aplicación de los instrumentos.

En tercer lugar, de acuerdo a los horarios de cada ciclo por carrera a evaluar, se llevó a cabo la aplicación de los dos instrumentos. Con respecto a la carrera de Psicología se ingresó a cada salón guiándonos del cronograma previamente establecido con cada docente, mostrándole en un inicio la carta de presentación. Posterior a esto se dio inicio a la presentación de la tesis, indicando el tema que se está llevando a cabo, la población que se requiere y solicitando su colaboración para la ejecución de los dos cuestionarios; asimismo se les comunicó a los estudiantes sobre la confidencialidad de la información y que solo será utilizada para motivos académicos; de igual manera se les mencionó que ante cualquier duda que tengan sobre los ítems de los cuestionarios, pueden comunicarlo para ser resuelta.

En cuarto lugar, se les hizo entrega del consentimiento informado junto con la ficha sociodemográfica y los dos instrumentos, brindándoles de esta manera entre 10 a 15 minutos para la realización de estos. Al finalizar la aplicación, se procedió a recoger los cuestionarios verificando que todos los ítems estén respondidos. De la misma manera se agradeció a los alumnos por su participación y al profesor por su tiempo brindado.

En cuanto a los estudiantes de las carreras de Comunicaciones e Ingeniería Industrial y Comercial se procedió a recolectar la información por medio de un procedimiento distinto, debido a que los directores de ambas carreras no veían conveniente interrumpir las clases para la aplicación de los instrumentos; por lo que brindaron la modalidad online mediante Infosil y la realización de un flyer, sin embargo; se optó por realizar de manera directa con los alumnos, es decir dirigiéndose a

cada ambiente (cafetería, sala de estudio, patio principal y a exterior de los salones en cambio de hora) del campus 1 y campus 2 de la universidad seleccionada; esto se llevó a cabo preguntando si son estudiantes de las dos carreras mencionadas en caso de que la respuesta sea afirmativa se procedió a la entrega del conglomerado de los cuestionarios, brindándoles un tiempo entre 10 a 15 minutos, posterior a esto se verificó que todos los ítems hayan sido respondidos. Por último, se les agradeció por el tiempo brindando y a su vez se les preguntó sobre sus horarios, con la finalidad de aplicar la mayor cantidad de alumnado de esas carreras.

Finalmente, la base de datos en Excel se pasó al SPSS, para los respectivos análisis tanto descriptivos como correlacionales.

Análisis de datos

En primer lugar se realizó el análisis descriptivo de las escalas de *Creencias Racionales/Irracionales académicas* y *Afrontamiento al estrés*; determinando la media, la desviación estándar, asimetría y curtosis. Complementariamente, se realizó un análisis de los estadísticos de distribución de los puntajes, con el propósito de establecer el grado de alejamiento de la normalidad univariada tanto para asimetría ($-1.5 \leq g1 \leq 1.5$) como curtosis ($-1.5 \leq g2 \leq 1.5$) (Pérez & Medrano, 2010) y establecer de ese modo si se justifica el uso de un estadístico paramétrico de correlación o no.

En segunda instancia, comenzando por el objetivo de la investigación, *determinar si existe correlación entre creencias irracionales y afrontamiento al estrés*, se realizó las pruebas de estadística inferencial, concretamente, se utilizó un coeficiente de correlación (r de Pearson). De esta manera que los coeficientes de correlación de Pearson $r \geq .20$ fueron considerados como significativas (Ferguson, 2009).

Finalmente, se realizó el cálculo respectivo con las correlaciones entre cada una de las dimensiones de la variable *creencias racionales/irracionales académicas* y las estrategias que conforman cada estilo de *afrontamiento al estrés* (*Centrado en el Problema*, *Centrado en la Emoción* y *Centrado en la Evitación*) tomando en consideración para su interpretación, su magnitud y la dirección (positiva o negativa).

Resultados

Análisis descriptivo y correlacional

La desviación de los datos respecto a la normalidad univariada no fue elevada para las dimensiones de Evaluación y Soporte, dado que la magnitud de la asimetría y curtosis estuvo dentro de un rango razonable (+/- 1.5; Pérez & Medrano, 2010). Sin embargo, la dimensión de Hábitos de trabajo presentó desviación leve respecto a la normalidad univariada debido a un exceso de magnitud en la asimetría y curtosis (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de la Escala de Creencias Racionales/Irracionales Académicas

Dimensiones	M	DE	g1	g2	α
Evaluación	12.21	4.81	.284	-.488	.723
Hábitos de trabajo	20.26	3.16	-1.642	5.42	.731
Soporte	7.97	2.23	-.359	.299	.533

Nota: n = 266; M: media; DE: desviación estándar; g1 = asimetría; g2 = curtosis; α : coeficiente alfa

La desviación de los datos respecto a la normalidad univariada no fue elevada para las estrategias que conforman el estilo centrado en el problema, el estilo centrado en la emoción y ciertas estrategias del estilo centrado en la evitación como desentendimiento mental, desentendimiento conductual, negación y humor, dado que la magnitud de la asimetría y curtosis se encontraron dentro de un rango razonable (+/-1.5; Pérez & Medrano, 2010). Sin embargo, la estrategia Drogas, perteneciente al estilo centrado en la evitación, presentó desviación leve respecto a la normalidad univariada debido a un exceso de magnitud en la asimetría y curtosis (Tabla 2).

Tabla 2
Análisis descriptivo de la Escala de Afrontamiento al estrés

Estrategias	M	DE	g1	g2	α
<i>Estilo centrado en el problema</i>					
Afrontamiento activo	10.52	1.94	.255	.447	.445
Planificación	11.29	2.24	.148	-.184	.734
Supresión de actividades competentes	9.58	2.09	.104	-.044	.535
Contención del afrontamiento	9.71	2.2	.134	-.001	.613
Soporte instrumental	10.31	2.56	-.030	-.351	.762
<i>Estilo centrado en la emoción</i>					
Soporte social	9.61	3.04	-.073	-.656	.824
Reinterpretación	11.81	2.02	.032	-.131	.590
Religión	8.46	3.52	.266	-1.059	.852
Aceptación	9.93	2.57	.257	-.065	.723
Enfocar y liberar emociones	8.69	2.7	.356	-.307	.760
<i>Estilo centrado en la evitación</i>					
Desentendimiento mental	9.59	2.35	-.005	-.605	.487
Desentendimiento conductual	6.56	2.18	.915	.441	.688
Negación	6.79	2.34	.583	-.483	.666
Drogas	5.34	2.37	1.849	2.732	.878
Humor	8.65	3.15	.483	-.386	.876

Nota: n = 266; M: media; DE: desviación estándar; g1 = asimetría; g2 = curtosis; α : coeficiente alfa

Dentro de la dimensión de Evaluación se evidencia una correlación positiva significativa con la estrategia de Soporte instrumental; mientras con las estrategias de Planificación y Contención del afrontamiento presenta una correlación negativa significativa. De la misma manera, la dimensión de Hábitos de Trabajo muestra una correlación positiva significativa con la estrategia de Planificación ($r \approx .20$). Por último, la dimensión de Soporte presenta una correlación positiva significativa con la estrategia de Soporte instrumental; dichas estrategias mencionadas pertenecen al estilo de afrontamiento centrado en el problema (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis correlacional entre las dimensiones de Creencias Racionales/Irracionales y las estrategias del Estilo centrado en el problema

		Evaluación	Hábitos de trabajo	Soporte
Afrontamiento activo	<i>r</i>	-.056	.099	.080
	<i>p</i>	.364	.108	.194
Planificación	<i>r</i>	-.124	.169	-.020
	<i>p</i>	.043	.006	.747
Supresión de actividades competentes	<i>r</i>	.046	-.043	.004
	<i>p</i>	.457	.482	.945
Contención del afrontamiento	<i>r</i>	-.142	.023	.060
	<i>p</i>	.020	.708	.327
Soporte instrumental	<i>r</i>	.120	.051	.130
	<i>p</i>	.050	.409	.033

Nota: n = 266; *r* = coeficiente de correlación producto - Pearson

La dimensión de Evaluación presenta correlación positiva significativa con las estrategias de Religión y Enfocar y liberar emociones. De la misma manera se evidencia una correlación negativa significativa con la estrategia de Aceptación ($r \approx .20$). Por otro lado, la dimensión Hábitos de Trabajo presenta una correlación positiva significativa con las estrategias de Reinterpretación y Religión ($r \approx .20$). Finalmente, la dimensión de Soporte muestra una correlación positiva significativa con las estrategias de Religión y Enfocar y liberar emociones ($r \approx .20$) (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis correlacional entre las dimensiones de Creencias Racionales/Irracionales y las estrategias del Estilo centrado en la emoción.

		Evaluación	Hábitos de trabajo	Soporte
Soporte social	<i>r</i>	.095	.008	.095
	<i>P</i>	.123	.897	.123
Reinterpretación	<i>r</i>	-.112	.224	.020
	<i>p</i>	.069	.000	.741
Religión	<i>r</i>	.220	.198	.163
	<i>p</i>	.000	.001	.008
Aceptación	<i>r</i>	-.171	-.013	.060
	<i>p</i>	.005	.827	.329
Enfocar y liberar emociones	<i>r</i>	.197	-.003	.165
	<i>p</i>	.001	.958	.007

Nota: n = 266; *r* = coeficiente de correlación producto – Pearson

La dimensión de Evaluación presenta correlación positiva significativa con las estrategias de desentendimiento mental, desentendimiento conductual, Negación y Drogas ($r \approx .20$). Asimismo, la dimensión de Soporte obtuvo una correlación positiva significativa con la estrategia de desentendimiento mental y negación ($r \approx .20$). Por otro lado, la dimensión Hábitos de Trabajo muestra una correlación negativa significativa con las estrategias de desentendimiento conductual y Drogas ($r \approx .20$) (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis correlacional entre las dimensiones de Creencias Racionales/Irracionales y las estrategias del Estilo centrado en la evitación

		Evaluación	Hábitos de trabajo	Soporte
Desentendimiento mental	<i>r</i>	.138	-.042	.168
	p	.024	.493	.006
Desentendimiento conductual	<i>r</i>	.255	-.268	.079
	p	.000	.000	.199
Negación	<i>r</i>	.353	-.071	.145
	p	.000	.246	.018
Drogas	<i>r</i>	.166	-.304	.057
	p	.007	.000	.354
Humor	<i>r</i>	.101	-.092	.015
	p	.099	.134	.808

Nota: n=266; *r* = coeficiente de correlación producto - Pearson

Discusión

Se esperó que a mayores *creencias académicas* de evaluación y de soporte, menor es el uso de estrategias que configuran el estilo de *afrentamiento al estrés* centrado en el problema (relación negativa), así como a mayores *creencias académicas* de evaluación y de soporte, mayor uso de las estrategias que configuran el estilo de *afrentamiento al estrés* enfocado a la emoción y las del estilo centrado en la evitación (relación positiva). Además, a mayor *creencia académica* de hábitos de trabajo, menor uso de las estrategias que configuran el estilo de *afrentamiento al estrés* centrado en la emoción y enfocado en la evitación (relación negativa), así como a mayor *creencia* de hábitos de trabajo, mayor uso de las estrategias que conforman el estilo de *afrentamiento al estrés* centrado en el problema (relación positiva).

A partir de estos planteamientos y de los resultados obtenidos, que respaldaron parcialmente las hipótesis planteadas, se discutirán los principales hallazgos del presente estudio, tomando en cuenta en primer lugar la relación entre *creencias racionales/irracionales académicas* y el *afrentamiento al estrés*, seguido de las relaciones entre cada dimensión de las *creencias racionales/irracionales académicas* (evaluación, hábitos de trabajo y soporte) con cada uno de los estilos de *afrentamiento al estrés* (centrado en el problema, centrado en la emoción, centrado en la evitación).

Relación entre las creencias racionales/irracionales académicas y el afrontamiento al estrés

El resultado del análisis correlacional confirmó la hipótesis establecida, que las *creencias racionales/irracionales académicas* se asocian con el *afrentamiento al estrés* en estudiantes. En este sentido, los resultados obtenidos respaldaron la concepción teórica del modelo transaccional de estrés de Lazarus y Folkamn (1986), que establece que el *afrentamiento* se encuentra constituido por las cogniciones y acciones, que se realiza en respuesta a circunstancias estresantes particulares, en el que el vínculo entre el estrés y *afrentamiento* es recíproca, debido a que las conductas que ejecuta un individuo para afrontar una dificultad, perjudican tanto la evaluación del problema y el subsecuente *afrentamiento* (Lazarus & Folkamn, 1986). Asimismo, respaldó al modelo teórico de Ellis, el cual argumenta que los pensamientos, emociones y las conductas están interconectadas íntimamente (David, Lynn, & Ellis, 2010). En el caso específico del presente estudio, se ha corroborado que la presencia de *creencias racionales académicas* estará asociada a desarrollar adecuadas estrategias de *afrentamiento* por

parte de los estudiantes. Coincidiendo con David, et al. (2010), quienes consideran que las *creencias racionales* se caracterizan por ser eficientes, flexibles y lógicas, en las que promueven la aceptación de uno mismo y el de afrontar de forma adaptativa frente a situaciones estresantes, reduciendo la vulnerabilidad a angustias psicológicas, y cumpliendo un rol en cuanto al logro de las metas valoradas; a diferencia de la presencia de *creencias irracionales académicas*, que estará asociada adoptar inadecuadas estrategias de *afrontamiento* por parte del alumno. Esto último coincide con dos estudios previos, los cuales son Bond y Dryden (2002), quien delinea una gama de conductas o tendencias de acción asociadas con respaldar *creencias irracionales*, incluyendo: retirarse del refuerzo, atacar física o verbalmente a otros, aislarse de los demás, evitar situaciones temidas, autolesionarse, buscar consuelo constante, negar responsabilidad, ignorar intentos de otros para restablecer equilibrio social y participar en un comportamiento supersticioso. Por su parte, Barraza (2011) señala que las *creencias irracionales* contribuyen a la forma en que el estudiante percibe el evento estresante, lo cual no le permite desarrollar estrategias de *afrontamiento* adaptativas.

Retomando con las observaciones de David, et al. (2010), estos resultados obtenidos, dan soporte a la propuesta de que la transformación de las *creencias irracionales* a *creencias racionales* facilitaría la adopción de estrategias adaptativas para enfrentar los eventos estresantes, que respecto a la muestra del presente estudio, estaría referido al ámbito académico tales como: presentación de trabajos o tareas, preparación para las evaluaciones, entre otros.

Otro sustento que contrasta los resultados encontrados en el presente estudio sobre la relación de las *creencias racionales/irracionales* y el *afrontamiento al estrés*, es lo mencionado por Chávez, Contreras y Velásquez (2014), quienes mencionan que a mayor grado de pensamiento constructivo, menor frecuencia de uso del estilo de *afrontamiento* improductivo; a diferencia de estudiantes con pensamientos rígidos y *creencias irracionales*, tienden con mayor frecuencia a estrategias del estilo de *afrontamiento* improductivo.

La evidencia empírica indica que los estudiantes manifiestan diferentes reacciones frente a tales situaciones estresantes. Por lo tanto, el estrés tendrá una consecuencia distinta en base a la perspectiva (evaluación cognitiva) de cada estudiante. En efecto, este hecho causa que los alumnos en un intento de adaptarse a estas situaciones, se dispongan a escoger una serie de estrategias de *afrontamiento*, a fin de sobrellevar las demandas académicas, orientándose a la búsqueda de la tranquilidad de

su estado tensional (Peña et al., 2017). En consecuencia, el resultado encontrado en la presente investigación está respaldado por un estudio previo (Manzanares, 2017) en donde la cognición, en este caso, las *creencias racionales/irracional académicas* se encuentran vinculadas a la elección de estrategias de *afrentamiento* de forma específica en una muestra de universitarios, que indica que la presencia de *creencias racionales académicas*, estará vinculada a mayor autorregulación de las actividades académicas, y a menos comportamientos de postergación por parte de los alumnos. Coincidiendo a su vez, con Medrano, et al. (2010), los cuales consideran que las *creencias irracionales* pueden llegar a afectar el funcionamiento psicosocial de los estudiantes universitarios ingresantes debido a que encontraron que aquellos alumnos que abandonan sus estudios, son los que presentan mayores *creencias irracionales*, destacando las ideas relacionadas con “necesidad de aprobación y dependencia de los otros”, “altas auto-expectativas y auto exigencias”, “reacción a la frustración y culpabilizar”, entre otras. En base a las evidencias mencionadas anteriormente y de los resultados obtenidos, es aceptable suponer, de acuerdo por Cungi (2004), que apoyar a los estudiantes a transformar los pensamientos irracionales en racionales con respecto a su vida académica, puede conllevar a que el alumno se conozca así mismo generando un impacto positivo en la reducción de estrategias de *afrentamiento* desfavorables.

Relación entre la creencia racional/irracional académica de evaluación y el estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema.

Los resultados obtenidos respaldaron la hipótesis referida a que la *creencia académica de evaluación* se vincula con el *estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema*, específicamente con las estrategias de Soporte instrumental (relación positiva), Planificación y Contención del afrontamiento (relación negativa). Esto confirma la hipótesis que establecía que a mayores creencias de evaluación, menor uso de las estrategias que componen el estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema.

Por lo cual indica que cuanto más los alumnos consideren que el docente presenta un nivel de responsabilidad considerable en su éxito académico, ya sea en la calificación de trabajos y exámenes, considerablemente del desempeño del alumno, menor será el uso de estrategias orientadas a la realización de un plan de acción para sobrellevar la situación estresante (planificación) y/o a esperar el momento oportuno para actuar sobre el estresor (contención del afrontamiento).

Esto es fundamentado por Peña et al., (2017), puesto que se encontró que los estudiantes presentan diferentes consideraciones frente a tales situaciones estresantes, por lo tanto, el estrés tendrá una consecuencia distinta en base a la perspectiva (evaluación cognitiva) de cada estudiante. En efecto, este hecho causa que los alumnos se dispongan orientar estrategias en búsqueda de la tranquilidad de su estado tensional más que enfocarse en la planificación de sus trabajos académicos (exámenes, tareas) para su éxito académico o actuar en el momento adecuado debido a suelen dejarse llevar por sus emociones.

Por otro lado, la hipótesis es rechazada con la estrategia de soporte instrumental; es decir que cuanto más los alumnos muestren creencias relacionadas a la evaluación sobre el nivel de responsabilidad que presentan los docentes sobre el éxito académico de este, mayor será el uso de la búsqueda de consejos, asistencia o información de personas cercanas que hayan pasado por eventos similares o iguales.

Esto es fundamentado por McCubbin y McCubbin (1993), señalando que los jóvenes suelen optar por estrategias como: expresión de sentimientos, búsqueda de diversión, apoyo social, evasión de los problemas, apoyo espiritual, buen humor y relajación. Esto indica que los alumnos suelen enfocarse en aliviar el malestar emocional, provocado por la situación estresante, que afrontar propiamente la situación problemática. Asimismo, Lazarus y Folkman (1986) consideran importante al apoyo social como un medio para expresar sentimientos, lograr la identificación con otras personas en crisis similares, recibir material con la finalidad de ayudarlos y hacer una retroalimentación.

Relación entre la creencia racional/irracional académica de evaluación y el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la emoción

Adicionalmente como parte de los hallazgos de la investigación se corroboró que la *creencia académica de evaluación* se vincula con el *estilo de afrontamiento al estrés centrado en la emoción*, específicamente con las estrategias de Religión y Enfocar y liberar emociones (relación positiva) y Aceptación (relación negativa). Esto confirma la hipótesis que establece que, a mayores *creencias* de evaluación, mayor uso de las estrategias que componen el estilo de *afrontamiento al estrés* centrado en la emoción. En ese sentido los resultados obtenidos indican que cuanto más los alumnos tengan expectativas exigentes hacia los docentes, respecto a las calificaciones en los exámenes, criterios de evaluación y adecuado aprendizaje, mayor será el uso de la estrategia orientada a la búsqueda de un apoyo espiritual (Religión). Interpretando de esta manera

que mucho de los alumnos que consideran que es necesario, según la religión que profesen, vincular su vida académica con el apoyo espiritual. Es importante señalar que esta evidencia empírica no cuenta con fundamento teórico debido a que no se encontró relación con los antecedentes mostrados en la presente investigación.

Asimismo, siguiendo la hipótesis mencionada, los resultados obtenidos indican que cuanto más expectativas exigentes tengan los alumnos hacia los docentes respecto a las calificaciones en los exámenes, criterios de evaluación y adecuado aprendizaje, mayor será el uso de la estrategia orientada a la búsqueda de enfocar sus preocupaciones y expresar sus sentimientos a raíz del factor estresante (enfocar y liberar emociones). En el caso específico del presente estudio, particularmente con la muestra, se ha corroborado que los estudiantes cuando se sienten presionados por las exigencias, en cuanto a las notas o calificaciones de sus exámenes o trabajos académicos por parte de los profesores, suelen centrarse primero en aliviar sus estados emocionales negativos (angustia, estrés, entre otros) más que el afronte del problema, ya que consideran que para llegar a un *afrontamiento* adecuado, se necesita tener un buen soporte emocional de sí mismo.

Por otro lado, se evidencia que la hipótesis que establecía que, a mayores *creencias* de evaluación, mayor uso de las estrategias que componen el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la emoción es rechazada. En ese sentido, los resultados obtenidos indican que cuanto más los alumnos tengan expectativas exigentes hacia los docentes, respecto a las calificaciones en los exámenes, criterios de evaluación y adecuado aprendizaje, menor será el uso de la estrategia orientada a la aceptación de la realidad de una situación estresante. Partiendo de los resultados encontrados, se puede indicar que los estudiantes no suelen tomar conciencia sobre los acontecimientos sucedidos para la aceptación de situaciones de estrés y su vez considerarlas como situaciones reales (Carver et al., 1989).

Relación entre la creencia racional/irracional académica de evaluación y el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la evitación

En cuanto a la dimensión de evaluación, se encontró que se asoció de manera significativa y positiva con las estrategias de desentendimiento mental, desentendimiento conductual, negación y drogas. Esto confirmó la hipótesis que establecía que a mayores creencias de evaluación, mayor uso de las estrategias mencionadas anteriormente. Esto quiere decir que cuanto más el estudiante tenga expectativas demandantes (irracional) hacia el docente, es decir que lo evalué como el

responsable de las calificaciones de los exámenes, criterios de evaluación de los trabajos y del adecuado aprendizaje, mayor será la ejecución de una variedad de actividades distractoras para evitar pensar en el estresor (desentendimiento mental); el uso de acciones de renuncia al intento de abordar la dificultad académica estresante (desentendimiento conductual), esto suele ocurrir cuando el individuo presenta una escasa capacidad de afrontamiento; negar la realidad del evento y las consecuencias que conlleva (negación), y uso de alcohol o drogas para evitar pensar en el estresor (Carver, 1989; Zeinder & Emdler, 1996).

En ese sentido los resultados encontrados respaldaron al planteamiento teórico de Ellis (1982), que señala que las ideas irracionales son expresadas en términos de obligación, siendo presentadas en relación a sí mismo, los otros y el mundo en general. Estas son causas subyacentes de diversas dificultades y conductas asociadas a retirarse del refuerzo, atacar física o verbalmente a otros, aislarse de los demás, evitar situaciones temidas, autolesionarse, buscar consuelo constante, negar responsabilidad, ignorar intentos de otros para restablecer equilibrio social y participar en un comportamiento supersticioso, generando de esta manera malestar psicológico (Bond & Dryden, 2002; Carrasco & Espinar, 2011; Dryden & Ellis, 1989; Ellis, Grieger, & Marañón, 1990; Garay & Keegan, 2016). Del mismo modo, un estudio determinó la asociación entre malestar psicológico y los estilos de afrontamiento evitativo, a nivel conductual, tales como uso de alcohol u otras drogas medido a través de la escala de búsqueda de recompensas alternativas o la descarga emocional para disminuir o tolerar mejor el estrés, y a nivel cognitivo, como: evitar pensar acerca de la dificultad o estresor, o reaccionando ante un problema aceptándolo o resignándose al mismo (Calderon & Carnicer, 2014).

Retomando con las observaciones de Carver (1989), Zeinder y Emdler (1996), el individuo aplaza el afrontamiento con la finalidad de ordenar y recolectar la mayor cantidad de recursos psicosociales antes de afrontar de manera activa el evento estresor, en el que la estrategia de negación es útil, minimizando la angustia y facilitando así el afrontamiento; sin embargo el negar lo sucedido de manera recurrente permite que el evento sea más serio, haciendo más difícil el afrontamiento que eventualmente debe ocurrir.

En el caso específico del presente estudio, se ha corroborado que cuanto más expectativas exigentes poseen los estudiantes hacia los docentes respecto al tema de las calificaciones de los exámenes, criterios de evaluación de los trabajos y del adecuado

aprendizaje, mayor estarán orientados al uso de estrategias de escape-evitación. Esto es respaldado por Barraza (2007) que señala que durante las transiciones de los periodos universitarios, los pensamientos de los estudiantes se tornan pesimistas y automáticos, así como un modo usual de afrontar la realidad, orientándose a sus estados emocionales o los efectos negativos de la situación. A medida que pase el tiempo, la rutina ocasionará que toda circunstancia sea tratada en función del estrés que genera, obteniendo de esta manera una forma de pensar, de sí mismo, de los demás y del futuro, de tal manera que el surgimiento de estos pensamientos se encuentre en las distorsiones cognitivas que realiza el alumno. De igual modo, otras investigaciones han acentuado la influencia de las creencias académicas de los estudiantes, o las actitudes sobre sus experiencias en el salón sobre comportamientos comunicativos y resultados de aprendizaje (Labelle, Martin, y Weber, 2013; Weber, Martin y Myers, 2011). Todo esto es debido a las exigencias académicas que deben de cumplir los universitarios, por lo que tienden adoptar estrategias de escape-evitación, ya que la negación es útil en los primeros períodos de transacción pero impide el afrontamiento posterior (Mullen & Suls, 1982; Suls & Fletcher, 1985).

En base a los estudios mencionados anteriormente y los del presente estudio, se entiende que los estudiantes al ser expuestos por periodos de transición, sus pensamientos se tornan pesimistas y absolutistas, generando de esta manera expectativas irracionales hacia sí mismo, hacia el futuro y hacia los demás, en este caso, a los docentes (Barraza, 2007, Weber et al., 2011). Esto contribuyen en la elección de los estudiantes adoptar estrategias de afrontamiento de escape-evitación (Mullen & Suls, 1982; Suls & Fletcher, 1985).

Relación entre la creencia racional/irracional académica de hábitos de trabajo y el estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema

Los resultados de la presente investigación respaldaron la hipótesis referida a que la *creencia académica de hábitos de trabajo* se vincula con el *estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema*, específicamente con la estrategia de Planificación (relación positiva). Esto confirma la hipótesis que establecía que, a mayores creencias de hábitos de trabajo, mayor uso de las estrategias que componen el estilo de *afrontamiento* al estrés centrado en el problema. En ese sentido, los resultados obtenidos indican que cuanto más los alumnos presenten una anticipada preparación para el trabajo académico, implicando esfuerzo al realizar trabajos o asistencia a clases,

mayor será el uso de la estrategia orientada a comprender cómo manejar mejor el problema, pensar qué pasos dar e idear estrategias de acción.

Esto es fundamentado por Cabanach et al., (2010) debido a que en la presente investigación los estudiantes con altas creencias de auto eficacia tienden a interpretar las demandas en el ámbito académico como retos más no como amenazas ni malestar psicológico debido a que tienen confianza en sus capacidades, usando de esta manera estrategias de *afrentamiento* activo a nivel cognitivo: reevaluación positiva; como conductual: planificación; sin embargo un estudio previo discrepó con la presente investigación, esto es según Schunk y Pajares (2002) quienes indican que la presencia de *creencias académicas* afecta la capacidad de los alumnos para la toma de decisiones, ejecución de tareas y esfuerzos para completar trabajos complejos, superar los obstáculos, así como en la selección de la misión académica; es decir, que dichos individuos se encuentran sujetas a la auto-regulación cognitiva, en donde el alumno puede regular el desempeño en gran medida a través de su concepción de los resultados generados por él mismo, y la reorganización de las experiencias educativas, el control y la planificación.

Relación entre la dimensión de hábitos de trabajo con el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la emoción

Con respecto a la dimensión de *hábitos de trabajo*, se evidencia una asociación de manera significativa y positiva con las estrategias de reinterpretación y religión, las cuales pertenecen al *estilo de afrontamiento al estrés centrado en la emoción*. Con esto indica que, cuanto más el alumno se evalúe como el responsable de las consecuencias de sus actos como estudiante, de asistir a clases incluso si tiene otras cosas por hacer, de obtener buena nota, de un adecuado aprendizaje si lee los materiales asignados con anticipación y prepara sus tareas, mayor será su uso de estrategias basadas en la experiencia y de ver el lado positivo de la dificultad (reinterpretación); así como el de buscar apoyo en lo espiritual (religión). Con esto se evidenció el rechazo de la hipótesis que establecía que a mayor dimensión de hábitos de trabajo, menor será el uso de estrategias que corresponden al estilo de *afrentamiento al estrés* centrado en la emoción, en este caso, con la reinterpretación y religión.

Los resultados obtenidos, que evidencian que a mayores *creencias académicas* de hábitos de trabajo, mayor uso será de las estrategias de reinterpretación y religión, respaldaron a Carver et al., (1989) que indicaron que la religión puede servir como fuente de apoyo emocional, así como intermediario para reinterpretación positiva y

crecimiento, o como una táctica de *afrentamiento* activo con el factor estresante; esto hace que al interpretar una transacción estresante en términos positivos, debería llevar intrínsecamente a la persona a continuar o reanudar acciones activas de *afrentamiento* enfocadas en el problema. En el caso específico del presente estudio, se ha corroborado que los estudiantes suelen utilizar con mayor frecuencia estrategias de reinterpretación positiva y religión ya que en la muestra se encuentra conformada por más mujeres que hombres. Esto se encontró en la línea de los hallazgos previos (Chi-Fai, 2017; Cabanach et al., 2013), que indicaron que las mujeres optan por la búsqueda de apoyo social o espiritual que los hombres.

A partir de los resultados, se puede inferir que los estudiantes que se perciben o se otorgan la responsabilidad de poseer una adecuada organización al momento de la realización de sus trabajos académicos, más se enfocaran en ver el lado positivo de la dificultad y tomar como referente a las experiencias previas, así como el lado espiritual. Esto es respaldado por hallazgos previos (Arias-Gudín & Vizoso-Gómez, 2016; Álvarez-Silva, Gallegos-Luna, & Herrera-López, 2018; Piemontesi & Heredia, 2009), quienes indicaron que la mayoría de los estudiantes experimentan niveles de estrés académico debido a la responsabilidad que poseen de cumplir las obligaciones que demanda ser universitario, siendo una de las principales fuentes de estrés la planificación del tiempo que se tiene para realizar cada uno de los deberes asignados por la universidad, añadiéndole a esto la eficacia con la que se debe realizar las actividades debido a que existe tiempo insuficiente para ejecutar dichas tareas más la sobrecarga académica.

Relación entre la dimensión de hábitos de trabajo con el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la evitación

Con respecto a la dimensión de *hábitos de trabajo*, se encontró que solamente se asoció de manera significativa y negativa con las *estrategias de desentendimiento conductual y drogas*. Esto confirmó la hipótesis que establecía que, a mayor *creencia racional académica* de hábitos de trabajo, menor uso de las estrategias que conforman el estilo de *afrentamiento al estrés* centrado en la evitación, particularmente, la de desentendimiento conductual y drogas. Con esto indica, que cuanto más el alumno se evalué de forma racional como el responsable de las consecuencias de sus actos como estudiante, de asistir a clases incluso si tiene otras cosas por hacer, de obtener buena nota, de un adecuado aprendizaje si lee los materiales asignados con anticipación y prepara sus tareas con anticipación, menor será su uso de estrategias basadas a renunciar

en el intento de lograr sus metas académicas propuestas o reducir la cantidad de esfuerzo para la resolución del problema (desentendimiento conductual) y al consumo de alcohol o drogas para evitar pensar en la situación estresor.

En este sentido, los resultados obtenidos respaldaron a Balkis, Duru y Bulus (2013), quienes señalaron que a niveles altos de *creencias irracionales académicas* incrementa la procrastinación académica y los estudiantes prefieren estudiar para los exámenes una noche antes; en cambio los que tienen bajos niveles de este tipo de creencias, decrece la procrastinación y los estudiantes prefieren estudiar los exámenes con una semana de anticipación. Es así que en la muestra del presente estudio, se evidenció que los estudiantes que poseen expectativas racionales en cuanto a la disposición académica que deben de tener sobre la presentación de las tareas, evaluaciones, asistencia a clases, entre otros, son los que muestra mayor inclinación a realizar trabajos académicos con anticipación, interés en acudir a los horarios de clases con puntualidad y una buena organización y planificación, generando de esta manera una adecuada autorregulación académica.

Otro estudio que respaldó a la presente investigación, es la de Schunk y Pajares (2002) quienes consideran que la aparición de *creencias académicas* afecta la capacidad de los alumnos para la toma de decisiones, ejecución de tareas y esfuerzos para completar trabajos complejos, superar los obstáculos, el nivel de ambición de los estudiantes y los objetivos que hacen que muestren una alta eficiencia en la planificación y organización académica. En el caso específico, con el presente estudio se ha corroborado que los estudiantes que muestran evaluaciones cognitivas relacionadas al grado de responsabilidad, que se otorgan para un buen rendimiento académico, no suelen optar por conductas que lleven a renunciar o rendirse al logro de las metas o a consumir sustancias psicoactivas. Esto es respaldado por Calderon y Carnicer (2014), quienes evidenciaron una asociación entre el malestar psicológico y el estilo de *afrentamiento* evitativo, a nivel conductual, tales como uso de alcohol u otras drogas medido a través de la escala de búsqueda de recompensas alternativas o la descarga emocional para disminuir o tolerar mejor el estrés, y a nivel cognitivo, como: evitar pensar acerca de la dificultad o estresor, o reaccionando ante un problema aceptándolo o resignándose al mismo.

Relación entre la dimensión de soporte con el estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema

Los resultados del análisis correlacional indicaron que la *creencia académica de soporte* mostró vínculo con el *estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema*. Sin embargo la hipótesis que establecía que, a mayores creencias de soporte, menor uso de las estrategias que conforman el estilo de afrontamiento al estrés centrado en el problema, fue rechazado debido a que dicha dimensión presenta una correlación positiva significativa con la estrategia de Soporte instrumental. Lo cual indica que cuanto más los alumnos presenten expectativas altas relacionadas al apoyo que esperan recibir del docente sobre su rendimiento académico, mayor será el uso de la estrategia centrada en la búsqueda de consejos, asistencia o información de personas cercanas que hayan pasado por eventos similares o iguales.

Esto es respaldado por Casaretto, Chau, Oblitas y Váldez (2003), los cuales mencionan que los alumnos universitarios presentan con mayor frecuencia estrategias relacionadas con la reinterpretación positiva, planificación, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social por razones instrumentales. Esto indica que los universitarios suelen enfocarse en el malestar psicológico que en lugar del estresor. En el caso específico del presente estudio, particularmente con la muestra, se ha corroborado de que la forma en que abordan los estudiantes las distintas situaciones académicas, como son los trabajos, evaluaciones, entre otros, no va a depender de la evaluación cognitiva que realicen con respecto a sus propios recursos personales, tales como: motivaciones, intereses y pensamientos de logro hacia el éxito académico (motivación intrínseca) o de fracaso, sino de las expectativas que puedan tener sobre el apoyo del docente, sea este racional o irracional.

Relación entre la dimensión de soporte con el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la emoción

En cuanto a la dimensión de *soporte*, se encontró que solamente se asociaron de manera significativa y positiva con las *estrategias de religión y enfocar y liberar emociones*. Esto confirmó la hipótesis que establecía que, a mayores *creencias académicas* de soporte, mayor uso de las estrategias que configuran el estilo de *afrontamiento al estrés* enfocado en la emoción. Con esto indica que, cuanto más el alumno perciba al profesor como el responsable de brindar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos, mayor será el uso de estrategias basadas en la búsqueda de apoyo espiritual (religión) y de expresión de los sentimientos hacia los

demás (enfocarse y liberar emociones). Estos resultados obtenidos, respaldaron a McCubbin y McCubbin (1993), que encontraron que los jóvenes para manejar las experiencias estresantes utilizan estrategias como: expresión de los sentimientos, búsqueda de diversión, búsqueda de apoyo espiritual, atracción por actividades exigentes, buen humor y relajación. A partir de ello, se ha podido corroborar mediante los resultados obtenidos, que los estudiantes encuentran confortante el hecho de expresar las emociones que sienten al momento de atravesar una situación estresante hacia los demás, dejando de afrontar de manera activa el problema. Esto respaldó Carver et al., (1989) al señalar que cuando se centra en el sentimiento que es producido por el problema, suele retrasar el esfuerzo de *afrontamiento* activo para sobrellevar el acontecimiento. Asimismo, Contreras-Torres et al., (2009) señalaron que un estilo de *afrontamiento* no adaptativo se encuentra relacionado con neuroticismo o inestabilidad emocional; mientras que, estrategias de *afrontamiento* activas y centradas en la solución de problemas correlacionan con mayores niveles de extroversión, amabilidad y responsabilidad; sin embargo un estudio previo, discrepó con los resultados, ya que según Lepose, Erans y Schneider (1991) refirieron que el apoyo social puede reducir las consecuencias de ciertas situaciones frustrantes dado que la *creencia* de que hay otras personas disponibles para favorecer el bienestar emocional cuando uno está expuesto a determinados eventos negativos, es considerado eficaz.

Otro estudio que contrasta con la presente investigación, es de Lazarus y Folkman (1986), que consideran al apoyo social como un medio para que los individuos expresen sus sentimientos, logrando de esta manera la identificación con otras personas en crisis similares, la adquisición de materiales que puedan orientarlos, el desarrollo de metas reales, el intercambio de información y retroalimentación de la misma, es así que tienen mejor salud mental y afrontan adecuadamente los eventos estresantes.

Las evidencias empíricas indicaron que la influencia de las *creencias académicas* de los estudiantes o las actitudes sobre sus experiencias en el salón en relación a los comportamientos comunicativos y resultados de aprendizaje, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser debido a las expectativas irracionales que poseen sobre éstas, siendo denominadas *creencias* instructivas (Baker, 1985; Labelle et al., 2013; Weber et al., 2011). A la luz de la evidencia mencionada anteriormente y de los resultados encontrados, es aceptable suponer, de acuerdo a lo señalado por Silva (2011), que para ayudar a los estudiantes afrontar de forma directa y activa la problemática, es importante que los docentes se involucren en mantener adecuadas

relaciones comunicativas, dando de esta manera soporte socio-emocional a los estudiantes y logrando una buena motivación en clases, esto es porque los profesores son los actores claves de lo que pasa en el salón de clases.

Relación entre la dimensión de soporte con el estilo de afrontamiento al estrés centrado en la evitación

En cuanto a la dimensión de soporte, se encontró que se asoció de manera significativa y positiva con la estrategia de desentendimiento mental y negación. Esto confirmó la hipótesis que establecía que a mayores creencias de soporte, mayor uso de la estrategia de desentendimiento mental y negación. Con esto indica, que cuanto más el estudiante evalúe de forma irracional al docente, es decir, que le otorgue la responsabilidad de brindarle un adecuado proceso de enseñanza, a fin de un buen rendimiento académico, mayor será el uso de distintas actividades distractoras para evitar pensar en el evento estresor, reduciendo el esfuerzo orientado al abordaje directo de la situación (desentendimiento mental); así como negar la responsabilidad sobre las consecuencias de los acciones académicas (negación) (Carver, 1989).

En este sentido los resultados obtenidos respaldaron a la concepción teórica por Ellis (1982), que señala que las ideas irracionales son expresadas en términos de exigencias, caracterizándose por ser absolutistas y dogmáticas, en el que la presencia de ellas, interfieren con el logro de objetivos personales, generando así conductas de aislamiento. Es así, que las apreciaciones de las situaciones actúan sobre las emociones y conductas de los individuos (Beck, 1964; Ellis, 1962). En el caso específico del presente estudio, al encontrarse expuestos los estudiantes a circunstancias académicas frustrantes, distanciados de su entorno cercano que le proporciona confianza, los procesos o esquemas cognitivos se activan, generando una percepción distorsionada de la información y ejecutando comportamientos de evitación. Por ende, la creencia reacción a la frustración está relacionada con la evitación de problemas (Hernández & Badel, 2011). Más aún si los estudiantes tienden a tener expectativas irracionales en cuanto al apoyo que deberían recibir por parte del docente. Siguiendo con las observaciones de Álvarez-Silva, Gallegos-Luna y Herrera-López, (2018), estos resultados dan soporte al planteamiento teórico de que los factores de estrés para los estudiantes, son las exigencias del contexto académico, en el que el maestro y su metodología de enseñanza, los exámenes y el tiempo son los componentes de gran incidencia.

Otros sustentos importantes que contrastan los resultados encontrados en el presente estudio sobre la relación directa entre la dimensión de soporte con la estrategia de desentendimiento mental, perteneciente al estilo de afrontamiento al estrés centrado en la evitación, son los planteamientos de Carver (1989) y Zeinder y Emdler (1996), quienes indican que el individuo aplaza el afrontamiento con la finalidad de ordenar y recolectar la mayor cantidad de recursos psicosociales antes de afrontar de manera activa el evento. Esto discrepa con Peña et al., (2017), ya que señala que los estudiantes universitarios poseen una carencia en cuanto a estrategias asertivas u optan estrategias inapropiadas, siendo éste también un estudio respaldado por la presente investigación. Por otro lado, respecto al vínculo directo con la estrategia de negación, es respaldado por Carver, Scheier y Weintraub (1989), quienes señalan que esta estrategia es útil ya que reduce los niveles de angustia, facilitando de esta manera el afrontamiento. Esto ocurre particularmente en los primeros periodos de formación.

La evidencia empírica señala que los estudiantes suelen adoptar un afrontamiento evitativo cuando se encuentran expuestos a eventos académicos frustrantes, siendo uno de ellos la metodología de los maestros (Álvarez-Silva et al., 2018). A luz de las evidencias mencionadas anteriormente y de los resultados obtenidos, es aceptable suponer, de acuerdo a lo señalado por Silva (2011) que los profesores juegan un papel fundamental en el logro de la retención, es decir, de la motivación de los estudiantes frente a las clases y del manteniendo de la expectativa alta que poseen sobre la metodología y enseñanza en el aula. Por ende, la resolución exitosa de cualquier hecho vital, implica poner en marcha estrategias cognitivas y afectivas que, con principio de realidad conduzcan a modificar la situación problemática planteada (Figueroa, Contini, Lacunza, Levín, Estevéz, 2005).

Finalmente, desde la perspectiva de Ellis (1982) las ideas irracionales son expresadas en términos de obligación o necesidad imperiosa y su presencia interfiere con el logro de objetivos personales, generando conductas de aislamiento, evitación, abuso de sustancias y emociones displacenteras como tristeza, culpa, ira, ansiedad o miedo, entre otras (Ellis, 1962). Estas *creencias* siendo presentadas en relación a sí mismo, los otros y el mundo en general, se constituyen como causas subyacentes de diversas dificultades, generando malestar psicológico (Carrasco & Espinar, 2008; Dryden & Ellis, 1989; Ellis & Grieger, 1990; Garay & Keegan, 2016). En ese sentido, de las tres *creencias académica* propuestas por Egan, et al. (2007), las *creencias de hábitos de trabajo* hace alusión a las exigencias hacia uno mismo (p.e. Yo aprendo

mejor en clase cuando leo con anticipación los materiales asignados); a diferencia de las *creencias académicas* de evaluación (p.e. Los docentes deberían darles más tiempo a los estudiantes si tardan en entregar sus tareas) y soporte (p.e. Los docentes deberían limitar las preguntas de los exámenes a aquellas áreas que han sido desarrolladas exhaustivamente en clase) que hacen referencia a exigencias orientadas hacia los demás, particularmente hacia el profesor.

En líneas generales, los hallazgos de la presente investigación tienen algunas implicaciones importantes para las personas involucradas en la educación superior, incluidos los profesores asignados por la universidad. Los resultados de este estudio muestran que las *creencias racionales/irracional académicas* se vinculan con las estrategias de *afrentamiento al estrés académico*, específicamente en dichas estrategias, *Religión, Enfocar y liberar emociones, Desentendimiento conductual, Negación, Drogas, Planificación, Reinterpretación, Desentendimiento mental y Aceptación*. Estos resultados sugieren que existe una relación entre las *creencias racionales/irracional académicas* y las estrategias de *afrentamiento al estrés*, las cuales deben abordarse más a fondo en la intervención y asesoramiento dentro del contexto académico, particularmente en las universidades. El conocimiento sobre el papel de las *creencias académicas racionales/irracional* y sus relaciones con las estrategias de *afrentamiento al estrés* puede contribuir a la concientización de los docentes sobre las expectativas que presentan los alumnos en cuanto al curso y metodología del profesor asignado, siendo estas racionales y/o irracionales; de esta forma los profesores podrán desarrollar óptimos métodos de enseñanza y adecuados vínculos comunicativos con los alumnos, a fin de que ellos aborden las dificultades, utilizando adecuadas estrategias de *afrentamiento al estrés*, favoreciendo un buen rendimiento dentro del ámbito universitario.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la evaluación e identificación de *creencias académicas* en el continuo de irracionalidad/racionalidad no tendría por qué ser el único criterio a tomar en cuenta para implementar estrategias de *afrentamiento al estrés* y mejorar así su rendimiento y bienestar psico-emocional de los estudiantes.

Limitaciones

La limitación más importante de este estudio es la muestra recolectada, en primer lugar, porque se encuentra conformado en su mayoría por estudiantes del género

femenino, particularmente de la carrera de psicología, limitando de esta manera a que se determine una generalización de estos hallazgos con las otras dos carreras: comunicación e ingeniería industrial y comercial. Esto evidencia una desigualdad en la cantidad de estudiantes evaluados por cada carrera. En segundo lugar, la representatividad de dicha muestra, es decir, el hecho de que solo se evaluó a tres carreras de la universidad privada seleccionada y no todas las carreras, obstaculizando la ejecución de la extrapolación de los resultados para determinar cierto porcentaje representativo de la universidad respecto a la relación entre *creencias racionales/irracionalas académicas* y *afrentamiento al estrés*, lo cual ayudará a la comprensión de la misma, en este caso, en poblaciones de estudiantes universitarios. Todo esto se debe a la poca accesibilidad de información que se obtuvo por parte de cada facultad y al limitado tiempo para la aplicación de los dos instrumentos de medida.

Conclusiones

En líneas generales, se concluye que a partir de los resultados obtenidos las *creencias racionales/irracionalas* se relacionan con las estrategias de *afrentamiento al estrés*. Se ha corroborado que las *estrategias de afrontamiento al estrés* se encuentran asociadas a demandas dirigidas hacia el grado de responsabilidad que se otorga el estudiante dentro del rendimiento académico, así como también a los hábitos de trabajo que presente el alumno para la realización de actividades y a las expectativas sobre el apoyo de los docentes, siendo éstas racionales/irracionalas.

Además, se ha puesto en evidencia que cuanto mayor irracionalidad de la dimensión de evaluación mayor uso de las estrategias de desentendimiento conductual, negación, drogas, religión, aceptación y enfocar y liberar emociones. De la misma manera, a cuanto mayor irracionalidad de la dimensión de soporte mayor uso de las estrategias de religión, enfocar y liberar emociones y desentendimiento mental.

Finalmente, a la luz de estos resultados se destaca la importancia de incluir dentro de los planes de intervención y consejería en la universidad la identificación de pensamiento irracionalas en relación a los estudios con el fin de incrementar las estrategias de *afrentamiento al estrés académico* que presente los alumnos y de esta manera, no siendo el fin de la investigación, mejorar el rendimiento académico y bienestar psicológico de los alumnos.

Recomendaciones

Se recomienda que para estudios posteriores se amplíe la muestra, evaluando a todas las carreras pertenecientes a la universidad, ya que de esta manera se puede llegar a tener mayor representatividad respecto a la relación de las *creencias racionales/irracionalas académicas* y *afrentamiento al estrés* en poblaciones universitarias. Con esto se podrá realizar comparaciones entre carreras según género y edad. Asimismo, realizar comparaciones entre universidades privadas y públicas desde la perspectiva de un factor institucional, socio-económico y familiar.

Por otro lado, se propone la creación de baremos, percentiles y rangos de categorización para ambas escalas utilizadas, a fin de conocer la cantidad en porcentajes de estudiantes que tienden a utilizar una estrategia de *afrentamiento al estrés* en particular, y a la vez determinar si presentan *creencias racionales/irracionalas académicas*, tomando como base la relación entre ambas variables

Asimismo, sería factible recomendar la realización de estudios de tipo predictivos para ambas variables, tomando como base la existencia de la relación de dichos constructos, con el propósito de conocer la variable influyente y las consecuencias de estas.

Por otro lado, es importante recalcar que ante la obtención de alfas demasiados bajos con respecto a los instrumentos de medidas tomados para la presente investigación es necesario que se realicen nuevos estudios psicométricos del COPE centrándose en la gran cantidad de estrategias que suelen vincularse entre sí, las cuales podrían ser reducidas o enfocadas por estilos.

Por último, teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se recomienda la realización de investigaciones posteriores, cuyos objetivos sea la ejecución de intervenciones centradas en la detección y modificación de las *creencias académicas irracionalas* relacionadas a demandas académicas hacia uno mismo y hacia el docente, las cuales pueden ser alternativas de intervención efectiva para los estudiantes con pocas o nulas estrategias de *afrentamiento al estrés académico*.

Referencias

- Ackerman, D., & Gross, B. (2007). I can start JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97-110.
- Ahern, N., & Norn, A. (2011). Examining factors that increase and decrease stress in adolescent community college students. *Journal of Pediatric Nursing*, 26(6), 530-540.
- Alcalde, M. (1998). *Nivel de Autoeficacia percibida y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de Lima* (Tesis de titulación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Álvarez-Silva, L., Gallegos-Luna, R., & Herrera-López, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. *UNIVERSITAS: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209.
- Amirkhan, J. (1994). Criterion validity of a coping measure. *Journal of Personality Assessment*, 62(2), 242-261.
- Araas, T. (2008). *Associations of mindfulness, perceived stress, and health behaviors in college freshmen* (Tesis de doctorado). Arizona State University, Arizona, United States of America.
- Arias-Gudín, O., & Vizoso-Gómez, C. (2016). *Causas de estrés académico en estudiantes universitarios*. En *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (2833-2840). Alicante, España: ACIPE.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839.
- Baltodano-Chacón, M., & Márquez-Cueva, M. (2014). Ideación suicida en privados de libertad: Una propuesta para su atención. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 15(32), 223-248.

- Barraza, A. (2007). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica Psicología Iztacala*, 9(3), 110-127.
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa*, 39(7), 48-65.
- Baker, L. (1985). *How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension*. En *Metacognition, Cognition, and Human Performance* (155-205). Orlando, Florida: Academic Press.
- Beck, A. (1965). Thinking and depression: II Theory and therapy. *Archives of general psychiatry*, 10(6), 561-571.
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy, autonomy, and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(2), 155-162.
- Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian psychologist*, 23(2), 207-217.
- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J., & Carlson, C. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American college health*, 57(5), 536-544.
- Bermúdez, M., Teva, I., & Sánchez, A. (2002). Análisis de la relación entre creencias irracionales, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series*, 10(1), 1-27.
- Bond, F., & Dryden, W. (2002). *Handbook of brief cognitive behavior therapy*. Chichester, England: Wiley
- Bridges, K., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.

- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2009). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-Cea). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., Gonzáles, P., & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 45 - 50.
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (1999). Creencias y síntomas depresivos: Resultados preliminares en el desarrollo de una Escala de Creencias Irracionales abreviada. *Anales de Psicología*, 15(2), 179-190.
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, Resolución de Problemas Sociales y Correlatos Psicológico. *Psicothema*, 13(1), 95-100.
- Carbonero, L., Antón, M., & Feijó, M. (2010). Las creencias irracionales en relación con ciertas conductas de consumo en adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 287-298.
- Carlotto, M., Câmara, S., & Brazil, A. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 195-205.
- Carrasco, I., & Espinar, I. (2008). *Terapia racional emotivo-conductual y reestructuración cognitiva*. En Técnicas de modificación de conducta (499-516). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Carver, C., & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., & Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología*, 21(2), 363-392.
- Cassaretto, M., & Chau, C. (2015). Afrontamiento al estrés: Adaptación del Cuestionario Cope en Universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(42), 95-109.

- Cazanescu, D., & Szentagotai, A. (2018). An investigation of the relationship between strategies that downregulate positive affect and irrational beliefs in depressive symptoms. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 18*(1), 119-128.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina, 62*(1), 25-30.
- Cervantes, A. (2005). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes que manifiestan comportamientos agresivos y asertivos entre los 13 y 17 años de edad, y que cursan básica secundaria en la institución educativa CASD, Quindío* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Chávez, M., Contreras, O., & Velázquez, M. (2014). Afrontamiento y depresión: su relación con pensamiento constructivo y no constructivo en universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(2), 31-49.
- Chi-Fai, L. (2017). Stress and Coping Strategies among University Freshmen in Hong Kong: Validation of the Coping Strategy Indicator. *Psychology, 8*(8), 1254-1266.
- Cohen S., & Lazarus R. (1979). *Coping with the stresses of illness*. En *Health Psychology: a handbook* (214 – 227). San Francisco, United States of America: Jossey-Bass.
- Contreras-Torres, F., Espinosa-Méndez, J., & Esguerra-Pérez, G. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 8*(2), 311-322.
- Contreras-Gutiérrez, O., Chávez-Becerra, M., & Aragón-Borja, L. (2012). Pensamiento constructivo y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues, 4*(1), 39-53.
- Coppari, N., Benítez, S., Benítez, S., Calvo, S., Concolino, C., Galeano, S., Gamarra, R., & Garcete, L. (2010). Relación entre Creencias Irracionales e Indicadores Depresivos en Estudiantes Universitarios. *Eureka. Centro de Documentación, Investigación y Difusión de la Carrera de Psicología. Universidad Católica, 7*(2), 32-52.
- Corporán J., Pérez-Jiménez, D., & Ortega, J. (2014). Relación entre la música el estrés y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios. *Salud y conducta humana, 1*(1), 13-22.
- David, D., Lynn, S., & Ellis, A. (2010). *The role of rational and irrational beliefs in human functioning and disturbances: Implications for research, theory, and clinical practice*. New York, United States of America: Oxford University Press.

- David, D., Montgomery, G., Macavei, B., & Bovbjerg, D. (2006). Investigación empírica del modelo binario de Albert Ellis sobre malestar emocional. (*RET) Revista de Toxicomanías, 1*(46), 3-16.
- David, D., Szentagotai, A., Eva, K., & Macavei, B. (2005). A synopsis of rational-emotive behavior therapy (REBT); fundamental and applied research. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 23*(3), 175-221.
- Della-Mora, M. (2006). Estrategias de afrontamiento (coping) en adolescentes embarazadas escolarizadas. *Revista Iberoamericana de Educación, 38*(3), 1-15.
- DiColloredo, C., Aparicio, D., & Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psychologia: Avances de la disciplina, 1*(2), 125-156.
- Dielman, T., & Oppenheimer, H. (1984). An examination of investor behavior during periods of large dividend changes. *Journal of Financial and Quantitative Analysis, 19*(2), 197-216.
- DiGiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: Progress in rational emotive behavior theory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 14*(1), 5-28.
- DiLorenzo, T., David, D., & Montgomery, G. (2007). The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic settings. *Personality and individual differences, 42*(4), 765-776.
- Dryden, W., & Ellis, A. (1989). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. Bilbao, España: Industrias Gráficas Garvica.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of clinical psychology, 62*(10), 1231-1244.
- Egan, P., Canale, J., Del Rosario, P., & White, R. (2007). The Academic Rational Beliefs Scale: Development, Validation, and Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling, 10*(2), 175-183.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Oxford, England: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz: Terapia Racional Emotiva para superar la ansiedad y la depresión*. Barcelona, España: Paidós.
- Ellis, A., & Bernard, M. (1990). *Aplicaciones clínicas de la terapia racional emotiva*. Barcelona, España: Desclée de Brouwer.
- Ellis, A., Grieger, R., & Marañón, A. (1990). *Manuel de terapia racional-emotiva*. Barcelona, España: Desclée de Brouwer.

- Ellis, A., & Harper, R. (1961). *A guide to rational living in an irrational world*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Endler, N., Kantor, L., & Parker, D. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 663-670.
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Elsevier*, 44(3), 95-104.
- Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M., & Estevéz, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.
- Fraudela, J., Luengo, A., Romero, E., Villar, P., & Sobral, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. New York, United States of America: Routledge.
- Frydenberg, E. (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges*. New York, United States of America: Oxford University Press.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 572-597.
- García, F. (2004). *El Estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- García, S. (2014). *Creencias Irracionales y ansiedad en estudiantes de Medicina de una Universidad Nacional* (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porras, Lima, Perú.
- Garay, C., & Keegan, E. (2016). Terapia metacognitiva: El síndrome cognitivo atencional y los procesos cognitivos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 125-134.
- Goldberg, D., & Hillier, V. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological medicine*, 9(1), 139-145.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M., & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8(1), 57-71.

- Gustems, J., & Calderón, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Journal of Research in Educational Psychology, 12*(1), 129-146.
- Guzmán, P. (2012). *Ideas irracionales y dimensiones de la personalidad en adolescentes con intento de suicidio* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Harrington, N. (2005). It is too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 873-883.
- Hernández, G., & Badel, M. (2011). Creencias irracionales que poseen los estudiantes del programa de psicología de la corporación universitaria del Caribe Cekar, de la Ciudad de Sincelejo, Colombia. *Revista Escenarios, 1*(11), 49-70.
- Huerta, J., & Alcázar, R. (2013). La inteligencia y su relación con las ideas irracionales en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 19*(2), 1-9.
- Instituto de Integración. (2015). Los porqués del estrés (1). Recuperado de <http://www.integracion.pe/los-porques-del-estres/>
- Jibeen, T. (2013). Frustration Intolerance Beliefs as Predictors of Emotional Problems in University Undergraduates. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31*(1), 16-26.
- Koole, S., Dijksterhuis, A., & Van Knippenberg, A. (2001). What is in a name: Implicit self-esteem and the automatic self?. *Journal of personality and social psychology, 80*(4), 669-685.
- LaBelle, S., Martin, M., & Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the instructional beliefs model as a framework. *Communication Education, 62*(2), 169-190.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 237-247.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, United States of America: Springer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos: Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Leong, F., Bonz, M., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly, 10*(2), 211-220.

- Leung, T., Siu, O., & Spector, P. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International journal of stress management*, 7(2), 121-138.
- Lepore, S., Evans, G., & Schneider, M. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of personality and social psychology*, 61(6), 899-909.
- Macías, M., Mandariaga, C., Valle, M., & Zambrano, J. (2013). Individual and family coping strategies when facing psychological stress situations. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Manzanares, E. (2017). *Procrastinación, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en beneficiarios del programa beca 18 de una universidad privada de Lima* (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porras, Lima, Perú.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martin, P., & Brantley, P. (2004). *Stress, coping and social support in health and behavior*. En Handbook of clinical health psychology (233-367). Washington DC, United States of America: American Psychological Association.
- Matalinares, M., Díaz, G., Arenas, C., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., & Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(2), 123-143.
- Matud, M., García, M., & Matud, M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-465.
- McCubbin, M., & McCubbin, H. (1993). *Family coping with health crises: The resiliency model of family stress, adjustment and adaptation*. En Families, health and illness. New York, United States of America: Mosby.
- Medrano, L., Galleano, C., Galera, M., & Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-191.
- Micin, S., & Bagladi, M. (2011). Salud Mental en Estudiantes Universitarios: Incidencia de Psicopatología y Antecedentes de Conducta Suicida en Población que Acude a un Servicio de Salud Estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29(1), 53-64.

- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*(1), 41-51.
- Mosquera, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos, 1*(5), 5-11.
- Mullen, B., & Suls, J. (1982). The effectiveness of attention and rejection as coping styles: A meta-analysis of temporal differences. *Journal of psychosomatic research, 26*(1), 43-49.
- Núñez, M. (2015). *Las creencias irracionales y los niveles de bienestar psicológicos en los pacientes que acuden a la sala de primera acogida del hospital provincial docente Ambato en el periodo Julio-Diciembre 2013*(Tesis de título). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Park, C., & Folkman, S. (1997). Meaning in the Context of Stress and Coping. *Review of General Psychology, 1*(2), 115-144.
- Peña, E., Bernal, L., Pérez, R., Reyna, L., & García, K. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería, 15*(92), 1-8.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), 2*(1), 58-66.
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología, 25*(1), 102-111.
- Ponterotto, J., & Charter, R. (2009). Statistical extensions of ponterotto and ruckdeschel's (2007) reliability matrix for estimating the adequacy of internal consistency coefficients. *Perceptual and Motor Skills, 108*(3), 878-886.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud, 21*(1), 31-37.
- Rickinson, B., & Rutherford, D. (1995). Increasing undergraduate student retention rates. *British Journal of Guidance & Counselling, 23*(2), 161-172.
- Román, C., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación, 7*(46), 1-8.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica; 8*(1), 39-54.

- Sarubbi De Rearte, E., & Castaldo, R. (2013). *Acta Académica: Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(1), 51-67.
- Sava, F., Maricutoiu, L., Magurean, S., Macsinga, I., & Virga, D. (2011). Implicit and explicit self-esteem and irrational beliefs. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(1), 97-111.
- Scafarelli, L., & García, R. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2002). *The Development of Academic Self-Efficacy*. En *Development of Achievement Motivation* (15-31). San Diego, California: Academic Press.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, United States of America: McGraw-Hill Paperbacks.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). *Transition to college: Network changes, social, skills, and loneliness*. En *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (193-219). Thousand Oaks, California, United States of America: Sage Publications, Inc.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(número especial), 102-114.
- Stone, A., Greenberg, M., Kennedy-Moore, E., & Newman, M. (1991). Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they measuring?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 648-658.
- Snyder, C. (1999). *Coping. The psychology of what works*. New York, United States of America: Oxford University Press.
- Sukumar, A., & Kanagarathinam, M. (2017). Adolescents' academic stress and coping strategies in relation to their personality. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, 2(1), 30-37.
- Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies: a meta-analysis. *Health psychology*, 4(3), 249.
- Szentagotai, A., & Freeman, A. (2007). An Analysis of the relationship between Irrational Beliefs and automatic thoughts in predicting distress. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 1-9.

- Tiba, A., & Szentagotai, A. (2005). Positive emotions and irrational beliefs: Dysfunctional positive emotions in healthy individuals. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 5(1), 53-72.
- Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Vandervoort, D. (2006). Hostilidad y Salud: Mediación de los efectos de sistema de creencias y los estilos de afrontamiento. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 25(1), 50-66.
- Weber, K., Martin, M., & Myers, S. (2011). The development and testing of the instructional beliefs mode. *Communication Education*, 60(1), 51-74.
- Zeidner, M., & Endler, N. (1996). *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*. New York, United States of America: John Wiley.

ANEXOS

Anexo 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Aspectos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de una Universidad Privada de Lima Metropolitana

Institución: Universidad San Ignacio de Loyola

Investigadoras: Rosa Hurtado Díaz

Wynnona Torrico Herrera

Correo: rosa.hurtado@usil.pe

merlyna.torrico@usil.pe

Dirección: Av. La Fontana 550, La Molina

Presentación:

El presente es un estudio de Psicología de la Universidad San Ignacio de Loyola, que tiene como objetivo conocer aspectos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de una Universidad Privada de Lima Metropolitana. En este sentido, su participación es fundamental en este proceso y estaremos sumamente agradecidos si accede.

La participación consiste en responder los cuestionarios que figuran a continuación. El proceso es completamente anónimo y puede interrumpir su participación cuando considere pertinente sin que esto tenga repercusiones negativas en sus calificaciones.

Esta actividad es voluntaria y no habrá algún tipo de beneficio académico o monetario.

Muchas gracias por su atención.

Respuesta: He leído el Formulario de Consentimiento Informado y acepto participar en esta actividad de investigación. Comprendo que puedo dejar de participar en esta actividad en algún momento. También entiendo que no recibiré algún pago o beneficio económico por esta participación.

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 2

Ficha de Datos Sociodemográficos

Sexo:

Hombre

Mujer

Edad: _____ años

Estado Civil:

*Soltero

*Casado

*Conviviente

*Divorciado

*Viudo

¿Con quién (es) vives?

*Ambos padres

*Ambos padres y hermanos

*Con mi mamá y otro miembro familiar

*Con mi papá y otro miembro familiar

*Con mis abuelos

Otros: _____

¿Practicas alguna religión?

SI NO

¿Asistes a consulta psicológica?

SI NO

Si respondió "SI" indique:

Tiempo: _____

Carrera:

*Comunicaciones

*Ingeniería Industrial y Comercial

*Ingeniería Civil

*Administración y Emprendimiento

*Psicología

*Negocios Internacionales

¿Eres becado?

Beca 18

Otras becas

No

Ciclo:

• Segundo

• Cuarto

• Sexto

• Octavo

¿Cursas asignaturas de otros ciclos?

SI NO

Si respondió "SI" indique:

*Ciclo: _____

*Nº Cursos: _____

¿A qué te dedicas actualmente?

Solo estudio

Estudio y trabajo

Actualmente estoy satisfecho con mi rendimiento académico.

Muy en desacuerdo De acuerdo

En desacuerdo Muy de acuerdo

Entre uno y otro

¿Qué situación te genera más estrés en la universidad?

Exámenes

Trabajos y exposiciones

Metodología de los profesores

Distribución de los horarios

Modalidad de los cursos (presencial, semipresencial, virtual)

Estoy convencido que debo de tener un rendimiento 100% eficiente en todos los cursos.

Muy en desacuerdo De acuerdo

En desacuerdo Muy de acuerdo

Entre uno y otro