

Estrés académico y su relación con las creencias irracionales de estudiantes universitarios

GIOVANNI BENIGNO RAZO RAMÍREZ

VÍCTOR EDGAR SORIA BENÍTEZ

GUSTAVO RICARDO TORRES GUZMÁN

Resumen. El estrés académico es aquel que padecen los alumnos fundamentalmente de educación media y superior, y que cuyos estresores están relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar, en otro sentido, se otorga una gran importancia a los fenómenos que ocurren en la mente del individuo, considerando especialmente, el papel que tienen las creencias como agentes causales del comportamiento y las reacciones emocionales de las personas. Las creencias podrán ser irracionales, si son demandantes y exageradas, o serán racionales, si son preferenciales y relativas. Se realizó un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, transversal y correlacional. El objetivo fue observar la relación entre el nivel de estrés académico, el rendimiento académico y las creencias irracionales de estudiantes de psicología, a nivel licenciatura (52.38% de la muestra) y a nivel maestría (47.61% de la muestra). 23.80% eran varones y el 76.19% mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 57 años ($M=29$; $DE=2.30$). Las mediciones se realizaron por medio del *Test de Creencias Irracionales Abreviado* (Calvete y Cardeñoso, 1999), y el *Inventario SISCO de estrés académico* (Barraza, 2006).

Los estudiantes de licenciatura, presentaron mayor nivel de estrés que los estudiantes de maestría así como también mayor nivel de creencias irracionales. De estos últimos, con altos niveles de creencias irracionales, se observaron también con un mayor nivel de estrés, en general. No se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés académico y el rendimiento académico, de la misma

manera tampoco se observó una correlación entre el rendimiento y las creencias irracionales. Tampoco se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés y el nivel global de creencias irracionales. Sin embargo, se observó una correlación negativa y significativa entre el nivel general de estrés y la creencia irracional de culpabilización. Adicionalmente, respecto a las creencias irracionales, se observaron correlaciones significativas entre ellas. Es vital recalcar la importancia de establecer mecanismos de tamizaje para la detección de estrés académico y su relación con los factores individuales, sobre los cuales, el estudiante puede intervenir, ya que de todos los alumnos invitados al estudio, ninguno declaró la ausencia de estrés durante el periodo escolar.

Palabras Clave: Estrés académico, Creencias Irracionales, Rendimiento Académico.

Abstract. Academic stress is that suffered by students mainly middle and higher education, and whose stressors are related to the activities to be developed in the school environment, in another sense, great importance is attached to the phenomena that occur in the mind of the student, especially considering the role that beliefs have as causal agents of behavior and the emotional reactions of people. Beliefs may be irrational, if they are demanding and exaggerated, or they will be rational, if they are preferential and relative. An exploratory study of quantitative, transversal and correlational type was carried out. The aim was to observe the relationship between the level of academic stress, academic performance and irrational beliefs of psychology students, at the undergraduate level (52.38% of the sample) and at the master's level (47.61% of the sample). 23.80% were male and 76.19% were female, between the ages of 21 and 57 ($M = 29$, $SD = 2.30$). The measurements were made through the Abbreviated Irrational Belief Test (Calvete y Cardeñoso, 1999), and the SISCO Inventory of academic stress (Barraza, 2006). The undergraduate students presented higher levels of stress than the masters students as well as a higher level of irrational beliefs. Of the latter, with high levels of irrational beliefs, they were also observed with a higher le-

vel of stress, in general. There was no significant correlation between the overall level of academic stress and academic performance, nor was a correlation between performance and irrational beliefs observed. Nor was a significant correlation observed between the global level of stress and the overall level of irrational beliefs. However, a negative and significant correlation was observed between the general level of stress and the irrational belief of blame. Additionally, regarding the irrational beliefs, significant correlations were observed among them. It is vital to emphasize the importance of establishing screening mechanisms for the detection of academic stress and its relation with the individual factors, on which the student can intervene, since All students invited to the study, none declared absence of stress during the school period.

Key Words: Academic stress, Irrational Beliefs, Academic Performance.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (en Condoque, et al., 2016) en México, de los 75 mil infartos que se registran al año, un 25% se relacionan con el estrés.

Según datos brindados por un informe de la Universidad de Sussex en Reino Unido para el año 2001 (en Caldera et al., 2007) se reconoce que los cambios constantes que se viven en México a nivel político y social aunado al índice de pobreza que el país registra, provocan que la gente viva en depresión y tensión así como altos niveles de estrés.

Arellano (2002, en Naranjo, 2009) refiere que el estrés se encuentra caracterizado por una respuesta subjetiva hacia un acontecimiento, se trata de un estado mental interno de tensión o excitación que se manifiesta conductual, emocional y fisiológicamente.

La mayoría de los autores parecen coincidir en que parte fundamental del proceso de estrés, es el componente subjetivo de la cognición (Dahab et al., 2010). Los planteamientos de un modelo cognitivo transaccional, argumentan que el estrés tendría lugar cuando una persona califica de insuficientes e incluso escasos los recursos con los que dispone para hacer frente a las demandas de su entorno.

Para Caldera et al., (2007, en Berrio y Mazo, 2011) el estrés académico es entendido como aquel que es generado por las exigencias que impone un ámbito educativo afectando tanto a personal docente como a sus estudiantes.

En consecuencia, situaciones que amenacen la armonía y que interfieran con las dinámicas de las clases pueden ser fuente de estrés así como afectar el funcionamiento académico en el acontecer educativo (Rice, 2000, en Naranjo, 2009, p. 185).

Autores como Águila y cols. (2015, en Condoque et al., 2016) definen al estrés académico como “aquel que padecen los alumnos fundamentalmente de educación media y superior, y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (p. 16).

Investigaciones en torno al estrés, que toman como escenario el ámbito educativo, han puesto énfasis en los grados superiores de la enseñanza, específicamente la universidad. Incorporarse a una Universidad implica para DeBerard y cols. (2001, en García et al., 2012) una experiencia en sí misma estresante.

Micin y Bagladi (2011, en García et al., 2012) sostienen al respecto:

Implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (p.ej., mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación) y, en muchos casos, también en la esfera personal (p.ej., cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno), factores que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica. (p. 144).

Pulido et al., (2011) enmarcan que es importante que los centros educativos conozcan los niveles de estrés en sus estudiantes, toda vez que este se encuentra relacionado con afecciones que van desde la depresión hasta fallas en el sistema inmune.

Si bien, es importante conocer el papel que el ambiente desempeña en las diferentes manifestaciones del estrés, estudios más recientes e incluido el presente, se abocan a escudriñar el ámbito subjetivo de la experiencia del estrés, en específico, las creencias.

Barraza (2006) propone un modelo multidimensional e integral para comprender el estrés, apoyándose principalmente de la perspectiva sistémica y cognoscitivista. Dentro de los supuestos sistémicos el autor considera que “el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico” (p. 112).

De manera complementaria, Barraza (2006) sostiene que se hace necesaria una perspectiva cognoscitivista que permita conocer cuáles son aquellos procesos psicológicos que un individuo realiza para dar una interpretación a los input así como tomar decisiones en cuanto a los output.

Integrando ambas perspectivas en un modelo transaccional del estrés, este último sería entendido bajo el siguiente postulado:

La relación de la persona con su entorno se ve mediatisada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida). (Barraza, 2006. P. 114).

Por formas de enfrentar esa demanda tenemos a las llamadas estrategias de afrontamiento, entendidas como aquel conjunto de respuestas cognitivas o conductuales, que los sujetos ejecutan ante el estrés con el fin de disminuir su impacto o reducir las propiedades aversivas del evento.

En consecuencia, y con base en este modelo sistémico cognoscitivista, el estrés académico es ilustrado por Barraza (2006) de la siguiente manera:

El alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output). (p. 119).

Estudios realizados en relación al estrés experimentado por alumnos de carreras en el área de la salud, especialmente medicina y enfermería, coinciden en que las carreras de este rubro representan

para sus estudiantes un mayor desafío, en cuanto a carga curricular y responsabilidades académicas (Castillo et al., 2016; del Toro et al., 2011; Bedoya-Lau et al., 2014; Marín et al., 2014; y Ortiz et al., 2013).

Investigaciones específicas sobre estrés en alumnos de maestría han sido realizadas por Barraza (2008), quien considera que este grupo académico ha sido poco analizado en relación con el nivel de estrés que experimentan. En ese sentido, Barraza señala en los resultados de su estudio que:

El 95% de los alumnos manifiestan tener un nivel medianamente alto de estrés académico, el cual se presenta solo algunas veces; con esa misma frecuencia, en congruencia, valoran ciertas demandas del entorno como estresores, presentan los síntomas del estrés y utilizan las estrategias de afrontamiento. (p. 283).

En cuanto a diferencias significativas atribuidas al sexo Del Toro et al. (2011) señalan que:

Las féminas experimentan algunas formas de estrés que les son propias, como los cambios hormonales derivados de su propia fisiología y de la maternidad, entre otros, los cuales las hacen más vulnerables a esa respuesta orgánica; pero los varones ponen de manifiesto mayores medidas de procesamiento racional y automático. (p. 20).

Desde un enfoque cognitivo, Fernández (1997, en Medrano et al., 2010), establecen que “se otorga una gran importancia a los fenómenos que ocurren en la mente del individuo, considerando especialmente, el papel que tienen las creencias como agentes causales del comportamiento y las reacciones emocionales de las personas” (p. 184).

Entre los postulados planteados por el modelo cognitivo se encuentra aquel de Navas (1998, en Hernández y Badel, 2011) que considera que problemas como la ansiedad y la depresión surgen generalmente como una interpretación, la mayoría de las veces, inadecuada, que la persona otorga a los eventos que le acontecen.

Son precisamente a estas interpretaciones a las que Albert Ellis (1987, en Hernández y Badel, 2011) denomina creencias, estas podrán ser irracionales, si son demandantes y exageradas, o serán racionales, si son preferenciales y relativas (p. 54). En la Tabla 1 se enlistan las principales características presentes en dichas creencias.

Ellis afirma que la felicidad del hombre se establece cuando este crea y busca alcanzar metas y propósitos que son importantes para él; el modelo se enfoca en las conductas, emociones y cogniciones del sujeto; destacando la importancia de estas últimas, afirmando que juegan un papel importante dentro de la salud y enfermedad psíquica (Ellis y Dryden, 1994).

Medrano et al., (2010) aconsejan que a los universitarios que apenas ingresan, se les enseñe a controlar de manera eficaz sus creencias, y que los programas no solamente se enfoquen a enseñar técnicas y estrategias de estudio, sino que se examine la racionalidad de sus creencias con el objetivo de que se les facilite la adaptación a los nuevos objetivos y necesidades del contexto universitario.

También se afirma que existe una relación inversa de la cantidad de creencias irrationales con el rendimiento académico, en donde los estudiantes que tienen una mayor cantidad de creencias irrationales presentan un peor funcionamiento académico (Medrano et al., 2010).

Hernández y Badel (2011) consideran importante la modificación de creencias irrationales en los estudiantes, ya que un estudio en una población de estudiantes de psicología encontró una relación entre las creencias irrationales, los niveles de ansiedad, frustración, comportamientos de evitación y los índices de éxito académico.

De igual forma Vásquez (2015) investigó 6 de las primeras creencias irrationales de Albert Ellis, en estudiantes “buenos, regulares y deficientes”, en su desempeño académico, concluyendo que las creencias irrationales pueden impedir un comportamiento académico óptimo, aunque esto no necesariamente significa que las personas con buenos o regulares desempeños académicos no tengan creencias irrationales o que estén sean diferentes a los del grupo de estudiantes deficientes.

En dicha investigación se encontró que no había diferencias significativas entre los tres grupos, en donde se podían presentar cinco de las 6 creencias irrationales en cualquier grupo.

Si bien, Ellis, en su formulación original, habla de una cantidad particular de creencias irrationales, de acuerdo con Calvete y Carde-

ñoso (1999), para el estudio de creencias irracionales, por medio de instrumentos, se puede hablar de las siguientes categorías:

- Necesidad de aprobación: la persona cree que necesita tener el apoyo y aprobación de todos los demás
- Altas auto-expectativas: la persona cree que debe tener éxito y ser completamente competente en todo lo que hace y enjuicia su valor como persona basándose en sus logros
- Tendencia a culpabilizar: la persona cree que las personas, merecen ser culpadas y castigadas por sus errores y malas acciones
- Irresponsabilidad emocional; cree que tiene poco control sobre su infelicidad u otras emociones negativas, piensa que todo es causado por algo más y si esto fuera diferente, entonces se sentiría bien
- Evitación de problemas: se cree que es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades
- Dependencia: creer que se debe disponer siempre de alguien más fuerte en quien apoyarse y en sentirse incapaz por adoptar decisiones propias
- Indefensión: la persona cree que, con base en su historia pasada, puede hacer poco o nada para superar sus problemas actuales
- Perfeccionismo: creer que todos los problemas tienen una solución perfecta y que uno no puede sentirse feliz o satisfecho hasta que la encuentre.

Dado que las creencias irracionales juegan un papel cercano en la funcionalidad o perturbación psíquica en las personas, este constructo ha sido objeto de estudio no sólo en el área clínica, sino también se han desarrollado estudios en varios campos, como es el educativo.

En estudiantes universitarios, se ha explorado las creencias irracionales que los mismos poseen (Hernández y Badel, 2010; Cruz, 2017), la relación de las creencias irracionales con el rendimiento y deserción académica (Medrano, et al., 2010); las diferencias entre las personas con un rendimiento académico deficiente, regular y bueno en relación a sus patrones de creencias irracionales (Vásquez, 2015); las creencias irracionales y su relación con la inteligencia (Huerta

y Alcázar, 2014); la relación entre las creencias irracionales, el estrés negativo y síntomas depresivos (Chang, 1997); como objetivo de cambio en programas de entrenamiento psicológico en situaciones donde se experimentan situaciones difíciles (Llames y García, 2017); también en programas para la adquisición de habilidades de afrontamiento en situaciones de estrés académico (López y Gonzales, 2017); como parte de intervenciones para disminuir frente a los exámenes (Furlan, 2013); la presencia de creencias irracionales en los Esquemas Desadaptativos Tempranos y el perfeccionismo (Caputto, et al., 2015); y su relación con indicadores depresivos (Copparin y cols., 2008; Coppari et al., 2010).

La presente investigación se ocupó de manera específica del estrés académico en relación con las creencias irracionales que estudiantes de psicología sostienen. Si bien, como se ha expresado anteriormente, existen abundantes datos sobre estrés académico y su relación a factores externos o contextuales de riesgo, de la misma manera se ha encontrado diversidad de estudios sobre las creencias irracionales, pero relacionadas a indicadores clínicos y/o a niveles de funcionamiento en estudiantes; por tanto, es preciso señalar que no se ha encontrado evidencia de los procesos individuales del estudiante, basado en sus creencias (desde una perspectiva Ellisiana) y su relación con el estrés académico, por ello el motivo del presente estudio.

Método

Se realizó un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, transversal y correlacional.

- El objetivo general de la investigación es observar la relación entre el nivel de estrés académico, el rendimiento académico y las creencias irracionales de estudiantes de psicología a nivel pre y posgrado.

Los objetivos específicos son:

- Observar la relación existente entre en nivel de estrés académico y el rendimiento académico

- Observar la relación existente entre el nivel de estrés académico y las creencias irracionales
- Observar la relación existente entre el rendimiento académico y las creencias irracionales

Participantes

Estudiantes (n=21) de psicología, a nivel licenciatura, los cuales representaron el 52.38% de la muestra (n=11) y a nivel maestría, los cuales representaron el 47.61% de la muestra (n=10), de la Universidad Latina de América y el Instituto Superior de Estudios de Occidente, respectivamente. De los cuales, el 23.80% eran varones y el 76.19% mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 57 años ($M=29$; $DE=2.30$). Se tomó como criterio de inclusión que aceptaran participar de forma voluntaria y anónima. En la tabla 2, se encontrarán los promedios reportados.

Instrumentos

Test de Creencias Irracionales Abreviado (Calvete y Cardeñoso, 1999), basado en el instrumento original de Jones (1968); el cual está conformado por 100 reactivos que miden las creencias irracionales por medio de diferentes escalas. Su forma de respuesta indica el grado de acuerdo o desacuerdo con reactivo en una escala de cinco puntos (1= Desacuerdo total a 5= Acuerdo Total). Los coeficientes de consistencia interna oscilan entre el 0.45 y el 0.72.

La versión abreviada (Calvete y Cardeñoso, 1999), utilizada para este estudio, consta de 46 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, las cuales reflejan el grado de acuerdo con el que se está respecto a la creencia. Los coeficientes Alpha de Cronbach para las subescalas oscilan entre 0.40 y 0.47.

Las creencias irracionales que se incluyen en este instrumento son: Necesidad de aprobación, altas autoexpectativas, culpabilización, Irresponsabilidad emocional, evitación de problemas, dependencia, indefensión y perfeccionismo.

Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2006), se construyó a partir de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico, el cual se contrapone a algunos postulados anteriormente estudiados, referentes al estrés académico (Polo, Hernández y Poza, 1996, en Barraza, 2006), partiendo de la idea de que el estrés no es sólo una respuesta a las demandas del contexto académico, sino que el sujeto está involucrado de manera activa en el sistema y a su vez, las condiciones cognitivas del estudiante pueden facilitar un estado de estrés, ante los movimientos sistémicos del contexto y actividades propias de lo académico (p.ej., realización de exámenes, exposición en clase, tutorías personalizadas, sobrecarga académica, masificación de las aulas, entre otros.).

Es un inventario auto-aplicado, que evalúa el estrés académico y se configura por 31 ítems, uno de respuesta dicotómica y los restantes, de respuesta tipo Likert, que evalúan la frecuencia de aparición de estresores, manifestaciones de estrés y habilidades de afrontamiento. En general, el inventario puede otorgar un nivel de estrés global.

Dentro de sus propiedades psicométricas (Barraza, 2007) se encuentra una confiabilidad por mitades de 0.83 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90; los ítems presentan homogeneidad y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

Procedimiento

Se realizó la recolección de datos vía electrónica. Brindando de manera clara y precisa las instrucciones de llenado, se invitó a participar de forma voluntaria y anónima a los participantes (sin ofrecimiento de privilegios o descarga de obligaciones por su participación). Se aplicaron ambos instrumentos (anexos 5 y 6) y un formulario breve para conocer edad, sexo, promedio y grado de estudios a todos los que aceptaron participar. Esto se llevó a cabo en una aplicación única, el formulario completo se llenó entre 15 y 20 minutos.

Posteriormente se realizó el vaciado de datos en el software estadístico “Statistical Package of the Social Sciences SPSS 24.0” para el análisis de resultados.

Resultados

De acuerdo a la graficación en comparación de medias por ANOVA de una vía, se observó que los estudiantes de maestría presentan más alto promedio (ver tabla 2) en comparación a los estudiantes de licenciatura, así mismo, los estudiantes en general, de mayor promedio, fueron aquellos que presentaron un nivel más alto de estrés.

Los estudiantes de licenciatura, presentaron mayor nivel de estrés (ver tabla 2) que los estudiantes de maestría así como también mayor nivel de creencias irracionales. De estos últimos, con altos niveles de creencias irracionales, se observaron también con un mayor nivel de estrés, en general.

Respecto a la edad, se observó que aquellos más jóvenes presentaron un nivel de estrés más alto (ver tabla 2) en comparación a los de mayor edad.

A nivel de correlaciones, no se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés académico y el rendimiento académico, de la misma manera tampoco se observó una correlación entre el rendimiento y las creencias irracionales.

Tampoco se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés y el nivel global de creencias irracionales. Sin embargo, se observó una correlación negativa y significativa (-.406*) entre el nivel general de estrés y la creencia irracional de culpabilización.

Adicionalmente, respecto a las creencias irracionales, se observaron correlaciones significativas entre ellas (se pueden observar las correlaciones significativas en la tabla 3).

Se encontró una correlación positiva y altamente significativa (.531**) entre la necesidad de aprobación y las altas auto-expectativas, en el mismo carácter positivo y altamente significativo, se observó la relación entre la culpabilización y la indefensión (.518**).

Respecto a la necesidad de aprobación se observaron relaciones positivas y significativas con la culpabilización (.443*) y la indefensión (.469*).

Adicionalmente, la indefensión también se relacionó positiva y significativamente con las altas auto-expectativas (.456*).

Finalmente, los análisis arrojaron una correlación positiva y significativa entre la irresponsabilidad emocional y la dependencia (.512*).

Discusión y conclusiones

Es importante precisar que, en nuestro estudio, al igual que en otros (Calera y Pulido, 2007; Cruz, 2017), las condiciones de edad o nivel académico, no fueron determinantes para establecer correlaciones y/o diferencias para los niveles de estrés académico o creencias irracionales, caso contrario a lo encontrado por Copparin et al (2008), quienes observaron que la edad implica un tipo de creencias irracionales por el cambio de actitudes y responsabilidades. En el presente estudio dichas asociaciones observadas, se atribuyen particularmente a la interacción presente entre el contenido cognitivo, en este caso, particularmente las creencias irracionales y los elementos que predisponen al estrés académico.

Dada esta situación, este estudio apoya lo establecido por Hernández y Badel (2011), respecto a la intervención sobre las creencias irracionales en los estudiantes, en especial importancia sobre las consecuencias en la salud física y mental en relación al estrés, en este caso, el que se presenta en contextos educativos y acontece, probablemente como una condición inherente al estudiante universitario.

Respecto a la correlación negativa y altamente significativa entre la culpabilización y el estrés, se puede sospechar dicho resultado sobre la interacción entre el proceso atribución externo (dirigido al otro o hacia afuera) y la carga de responsabilidad relacionada al estrés. Al establecerse como una correlación negativa esto puede implicar, en una dirección, que para este grupo, aquellos con menores niveles de culpabilización, presentaban más altos niveles de estrés.

Lo anterior se puede explicar con el mecanismo mismo de la culpabilización, en términos de que dicha creencia, establece el retiro de la responsabilidad propia y su deposición en otro; en este sentido,

el sujeto al hacerse responsable de sus actos y consecuencias de los mismos, podría presentar una percepción elevada de estrés.

En otros estudio (Hernández y Badel, 2011) se ha observado que los participantes consideran que sus propias necesidades están por encima de cualquier otra cosa o persona, pero cuando se ve afectado, se culpa a otros por las consecuencias negativas.

Las correlaciones positivas y altamente significativas entre la necesidad de aprobación y las auto-exigencias, así como la culpabilización y la indefensión, se expresan, en primer lugar sobre los esfuerzos (altas auto-exigencias) que el sujeto dirige de sí mismo para poder lograr determinados objetivos y que esto, dentro del proceso de irracionalesidad, podría deberse a la necesidad de ser reconocido, ya sea a nivel personal o inclusive a nivel profesional (si de contextos académicos, se trata); Calera y Pulido (2007), encontraron que, en sus estudios con universitarios, respecto a las auto-exigencias, estos no soportan que las cosas no salgan como ellos quieren, si cometen un error, es algo terrible así como que fracasar es algo inadmisible, proceso estrechamente relacionado y establecido para las auto-exigencias.

De esta manera, también se podría explicar el relación entre la culpabilización y la indefensión, en términos de la percepción de escaso o nulo control o responsabilidad sobre los actos, es decir, un elevado nivel de culpabilización, para este grupo, implicó que los niveles de indefensión también se presentaban como alto, dentro de la lógica de la construcción cognitiva de la creencia, implica que si los resultados, positivos o negativos algo, dependen de otro, no se puede tener oportunidad de controlar y/o intervenir sobre el curso de dichas consecuencias o eventos (indefensión).

Las relaciones encontradas a la necesidad de aprobación (culpabilización, altas auto-expectativas, indefensión) (ver gráfico 1), pueden explicarse bajo los siguientes términos: las altas auto-exigencias plantean un escenario en el que el sujeto debe tener éxito y ser completamente competente en todo lo que hace, pues se juzga basado en lo que hace y en sus logros; en la medida en que paralelamente, se presenta la necesidad de aprobación (el sujeto necesita tener el apoyo y la aprobación de todos los demás) y la indefensión (el sujeto no

puede hacer algo para superar sus problemas actuales por su historia pasada), existe la posibilidad de que el sujeto configure en su sistema cognitivo y de creencias, que sus logros y la aprobación que los otros le puedan otorgar por ellos, no dependen de él, sino que está en completo control de los otros, su capacidad de éxito, por tanto, en medida en que esto no ocurre (los demás le otorgan el éxito y/o el reconocimiento y aprobación por ello), culpabiliza a los demás (disminuye la responsabilidad propia) y atribuye la responsabilidad a los demás.

El mecanismo anterior, también podría explicar, la segunda dirección de la correlación negativa entre el nivel general de estrés y la culpabilización, pues al estar activo un proceso de atribución hacia el exterior, el sujeto no se responsabiliza y por tanto podría no percibir determinados escenarios como amenazantes y por ende, no presentar altos niveles de estrés.

Al observar dichos resultados y su comparación con otros estudios (Medrano, et al., 2010; Vásquez, 2015; Chang, 1997; López y Gonzales, 2017; Caputto, et al., 2015; Copparin y cols., 2008; Coppari et al., 2010) que abordan de manera similar el fenómeno , es importante hacer énfasis en conocer los procesos de irracionalidad de los estudiantes, y particularmente, en este caso, estudiantes de psicología, pues tener conocimiento de dichos procesos permite establecer pautas para su intervención y esto a su vez propiciar menores niveles de ansiedad y estrés, y mayores índices de éxito académico, pues al final del proceso educativo, serán estos profesionistas los que se encaren con los mismos problemas en términos tanto de educación como de salud mental.

Las limitaciones que se encontraron en este estudio, de inicio, es la muestra conformada por pocos participantes con la que se contó, así como la desigualdad de paridad de género en la misma. Adicionalmente, la poca disponibilidad de material y evidencia encontrada sobre estudios similares.

Finalmente, en vías de crecimiento, para próximas investigaciones, se sugiere establecer este estudio con una muestra mayor, para poder tener la posibilidad de extrapolar resultados, e idealmente establecerlo a niveles generales de universidad, no sólo dos instituciones aisladas,

muy diferentes entre sí. Importantemente, agregar que estudios de este tipo, puede favorecer el desarrollo de estrategias de intervención para poblaciones académicas y de entrenamiento profesional.

Es vital recalcar la importancia de establecer mecanismos de tamizaje para la detección de estrés académico y su relación con los factores individuales, sobre los cuales, el estudiante puede intervenir, ya que de todos los alumnos invitados al estudio, ninguno declaró la ausencia de estrés durante el periodo escolar.

Referencias

- BARRAZA, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 9(3), 110-129.
- BARRAZA, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventory SISCO del Estrés Académico. Revista Electrónica Psicologíscientífica.com. Disponible en <http://www.psicologíscientífica.com/bv/psicología-248-1-propiedades-psicotericas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html>
- BARRAZA, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- BEDOYA-Lau, F., Matos, L. y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), pp. 262-270.
- BERRIO, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicología/article/view/11369/10646>
- CALDERA, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(1), 77-82. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrolloanteriores/7/007_Caldera.pdf

- CALVETE, E. y Cardeñoso, O. (1999). Creencias y síntomas depresivos: Resultados preliminares en el desarrollo de una escala de creencias irrationales abreviada. *Anales de psicología*, 15(1), 179-190.
- CAPUTTO, I., Cordero, S., Keegan, E., & Arana, F. (2015). Perfeccionismo y esquemas desadaptativos tempranos: un estudio con estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 245 - 257. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168842212015000300003&script=sci_arttext&tlang=es
- CASTILLO, C., Chacón, T. y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.
- CHANG, E. (1997). Irrational beliefs and negative life stress: testing a diathesis-stress model of depressive symptoms. *Elsevier*, 22(1), pp. 115-117. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886996001821>
- CONDOYQUE, K., Herrera, A., Ramírez, A., Hernández, P. y Hernández, L. (2016). Nivel de Estrés en los Estudiantes de las Licenciaturas en Enfermería y Nutrición de la Universidad de la Sierra Sur. *Salud y Administración*, 4(9), 15-24. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num9/A2_Nivel_Estres.pdf
- COPPARI, N., Arellano, R., Barriocanal, S., Bellenzier, M., Bobadilla, B., Borgognon, G., Carrizosa, B., Frutos, J., Galeano, B., Gallagher, P., Godoy, M., Gómez, T., González, E., Harder, T., Machuca, A., Motta, M., Peralta, S., Pérez Ramírez, A., Quesada, N., Ramírez, S., Romero, A., Romero, C., Tavano, O., Vaesken, A., & Vera, N. (2008). Estudio descriptivo y correlacional sobre creencias irrationales e indicadores depresivos en estudiantes de psicología. *Eureka. Revista Científica de Psicología*, 5(1), 71-92. Recuperado de: <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-5-1-08-7.pdf>
- 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. Revista Científica de Psicología*, 7(2), 32-52. Recuperado de <http://psicoeureka.com.py/sites/defaulult/files/articulos/eureka-7-2-10-10.pdf>

- CRUZ, F. (2017). Las creencias irracionales de Albert Ellis en los estudiantes de una universidad privada de Lima Este. *PsiqueMag*, 6(1), 165 – 182. Recuperado de: <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/181/98>
- DAHAB, J., Rivadeneira, C. y Minici, A. (2010). El enfoque cognitivo-transaccional del estrés. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, 18(1), 1-6. Recuperado de <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/el-enfoque-cognitivo-transaccional-del-estres.pdf>
- DEL TORO, A., Gorguet, M., Pérez, Y. y Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1), 17-22.
- ELLIS, A. y Dryden, W. (1994). Práctica de la Terapia Racional – Emotiva. DESCLEE DE BROUWER. New York.
- FURLAN, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n1/v22n1a06.pdf>
- GARCÍA, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a01.pdf#page=143>
- HERNÁNDEZ, G. y Badel, M. (2011). Creencias irracionales que poseen los estudiantes del programa de psicología de la corporación universitaria del Caribe CECAR, de la ciudad de Sincelejo, Colombia. *Revista Escenarios*, 11(1), 49-70. Recuperado de <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/252>
- HUERTA, J. y Alcázar, R. (2014). La inteligencia y su relación con las ideas irracionales en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(2), 1-8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29238007003.pdf>
- JONES, R. G. (1968): A factors measure of Ellis Irrational Belief System, with personality and maladjustment correlates. Doctoral Dissertation, Texas Technological College.

- LLAMES, R. y García, A. (2017). Entrenamiento psicológico deportivo aplicado a una estudiante de oposición. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 98-103. Recuperado de: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63655/Entrenamiento_psicol%C3%B3gico_deportivo.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y
- LOPEZ, C. y Gonzales, M. (2017). Programas para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico para estudiantes universitarios de primero ingreso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1362-1385. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/62806/55199>
- MARÍN, M., Alvárez, C., Lizalde, A., Anguiano, A. y Lemus, B. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1-17.
- MEDRANO, L., Galleano, C., Galera, M. y Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a08v16n2.pdf>
- NARANJO, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- ORTÍZ, S., Tafoya, S., Farfán, A. y Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategia de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Revista Med*, 21(1), 29-37.
- PULIDO, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- VÁSQUEZ, R.W. (2015). Diferencias en los patrones de creencias irracionales en estudiantes con rendimiento académico deficiente, regular y bueno de una universidad particular de Lima-Perú. Tesis presentada para optar el título profesional de psicólogo. UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN. Perú, Lima. Recuperado de: <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/194?show=full>

Anexo 1

Tabla 1. Rasgos de las creencias irrationales

Basado en Bernard et al. 1983, en Hernández y Badel, 2011.

Son falsas	No se concluyen de la realidad. Son deducciones imprecisas que no son apoyadas por la evidencia. A menudo representan sobre generalización.
Son órdenes o mandatos	Se expresan como demandas, deberes y necesidades.
Conducen a emociones inadecuadas como ansiedad, depresión, etc.	
No ayudan a lograr objetivos	Una persona dominada por creencias absolutas no está en la mejor posición para llevar a cabo las tareas y potenciar los aspectos positivos de su vida.

Tabla 1. Rasgos de las creencias irrationales

Basado en Bernard et al. 1983, en Hernández y Badel, 2011.

Anexo 2

Edad	Sexo	Nivel de Estudios	Promedio	Creenencias Irracionales									Nivel General de Estrés		
				Necesidad de Aprobación			Altas Auto-Expectativas			Culpabilización			Irresponsabilidad Emocional		
				Evitación de Problemas	Dependencia	Indiferencia	Perfeccionismo								
1 25	Mujer	Maestría	93	18	19	19	15	5	15	19	25	108			
2 23	Mujer	Maestría	88	9	10	21	7	6	16	14	30	107			
3 27	Mujer	Licenciatura	89	21	15	17	7	5	23	20	17	98			
4 22	Mujer	Licenciatura	90	14	18	24	17	9	16	26	20	81			
5 21	Mujer	Licenciatura	89	17	21	26	10	6	13	25	10	71			
6 21	Mujer	Licenciatura	96	28	22	29	14	10	15	36	18	103			
7 38	Mujer	Maestría	92	14	19	10	10	13	12	11	13	123			
8 22	Mujer	Maestría	85	17	19	22	15	7	12	14	23	80			
9 35	Mujer	Maestría	90	17	19	21	10	7	16	10	24	68			
10 24	Hombre	Licenciatura	78	13	17	26	9	5	8	24	14	107			
11 21	Mujer	Maestría	89	19	19	23	17	5	19	20	18	92			
12 22	Mujer	Licenciatura	95	8	7	11	9	3	11	16	15	106			
13 51	Mujer	Maestría	90	14	16	26	22	5	22	10	22	62			
14 21	Mujer	Licenciatura	93	18	18	22	12	7	22	18	19	88			
15 43	Hombre	Maestría	94	15	17	19	12	6	19	15	13	75			
16 22	Mujer	Licenciatura	90	15	8	18	17	8	20	10	18	103			
17 39	Mujer	Maestría	96	14	16	26	12	7	16	25	21	68			
18 57	Mujer	Maestría	88	21	13	30	13	8	16	16	21	91			
19 26	Hombre	Licenciatura	88	15	19	25	21	14	26	29	20	104			
20 26	Hombre	Licenciatura	84	9	16	20	8	7	12	11	8	92			
21 26	Hombre	Maestría	96	15	13	10	13	5	16	10	10	76			

Tabla 2. Resultados y características de la muestra. Elaboración Propia

Anexo 3

Tabla 2. Resultados y características de la muestra. Elaboración Propia

		Nivel General de Estrés	Promedio	Necesidad de Aprobación	Altas Autoexpectativas	Culpabilización	Irresponsabilidad Emocional	Evitación de Problemas	Dependencia	Indefensión	Perfeccionismo	Puntaje Bruto total
Nivel General de Estrés	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	1 N 21	.045 .423 21	-.196 .204 20	-.270 .124 20	-.406* .038 20	-.100 .337 20	.042 .431 20	.168 .240 20	-.102 .334 20	-.159 .251 20	.590** .002 21
Promedio	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	.045 .423 N 21	1 .295 21	.129 .295 20	.054 .411 20	-.326 .080 20	.114 .316 20	.049 .418 20	.277 .119 20	.137 .282 20	.087 .357 20	-.152 .255 21
Necesidad de Aprobación	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	-.196 .204 N 20	.129 .295 20	1 .008 20	.531** .025 20	.443* .177 20	.219 .202 20	.197 .126 20	.269 .019 20	.469* .333 20	.103 .411 20	-.054 .411 20
Altas Autoexpectativas	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	-.270 .124 N 20	.054 .411 20	.531** .008 20	1 .052 20	.374 .192 20	.206 .065 20	.350 .498 20	.001 .022 20	.456* .287 20	-.134 .159 20	-.235 .159 20
Culpabilización	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	-.406* .038 N 20	-.326 .080 20	.443* .025 20	.374 .052 20	1 .20	.361 .059 20	.077 .373 20	.137 .283 20	.518** .010 20	.209 .188 20	-.449* .023 20
Irresponsabilidad Emocional	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	-.100 .337 N 20	.114 .316 20	.219 .177 20	.206 .192 20	.361 .059 20	1 .20	.311 .091 20	.512* .010 20	.148 .267 20	.272 .123 20	-.225 .170 20
Evitación de Problemas	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	.042 .431 N 20	.049 .418 20	.197 .202 20	.350 .065 20	.077 .373 20	.311 .091 20	1 .20	.220 .176 20	.259 .135 20	-.034 .443 20	.286 .111 20
Dependencia	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	.168 .240 N 20	.277 .119 20	.269 .126 20	.001 .498 20	.137 .283 20	.512* .010 20	.220 .176 20	1 .20	.049 .418 20	.277 .118 20	-.187 .215 20
Indefensión	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	-.102 .334 N 20	.137 .282 20	.469* .019 20	.456* .022 20	.518** .010 20	.148 .267 20	.259 .135 20	.049 .418 20	1 .20	-.066 .391 20	.083 .364 20
Perfeccionismo	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	-.159 .251 N 20	.087 .357 20	.103 .333 20	-.134 .287 20	.209 .188 20	.272 .123 20	-.034 .443 20	.277 .118 20	-.066 .391 20	1 .389 20	-.067 .389 20
Puntaje Bruto total	Pearson Correlation Sig. (1-tailed)	.590** .002 N 21	-.152 .255 21	-.054 .411 20	-.235 .159 20	-.449* .023 20	-.225 .170 20	.286 .111 20	-.187 .215 20	.083 .364 20	-.067 .389 20	1 21

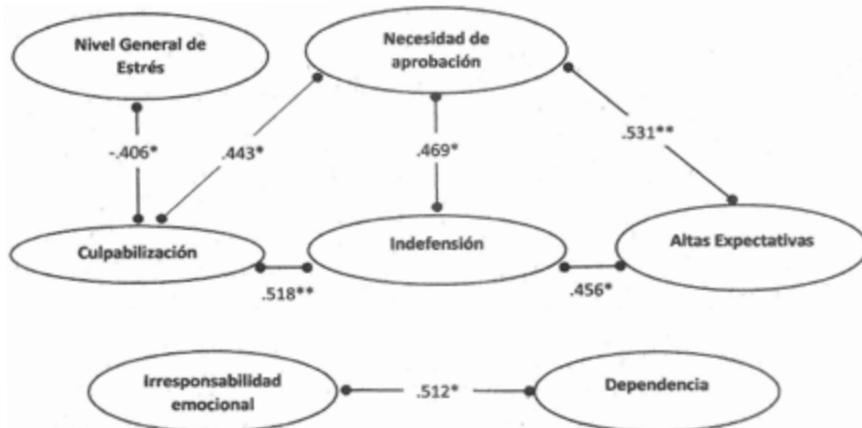
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Anexo 4

Tabla 3. Correlaciones. Tabulación resultante del análisis de resultados en SPSS.

Figura 1. Relaciones significativas. Elaboración Propia



Anexo 5

Adaptación de Instrumento

Test de creencias irracionales abreviado
(Calvete y cardeñoso, 1999)

Por favor, sé completamente honesto con tus respuestas. La información es totalmente confidencial y sólo se manejará para fines de investigación.

Final del formulario

Edad: _____

Sexo

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Otro:

¿Cuál es tu promedio general al momento (o al término de tu carrera)?

A continuación se presentan una serie de ideas acerca de diversos aspectos de la vida. Tendrás que indicar en qué medida estás de acuerdo con la idea y qué tanto describe tu forma de pensar habitualmente (con base en la siguiente escala)

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1= Totalmente en Desacuerdo | 2= En Desacuerdo |
| 3= Ligeramente en Desacuerdo | 4= Ligeramente de acuerdo |
| 5= De Acuerdo | 6= Totalmente de Acuerdo |

Es importante para mí que los demás me aprueben
Me gusta el respeto de los otros pero no necesito tenerlo
Quiero gustar a todo el mundo
Puedo gustarme a mí mismo, incluso cuando no les agrado a otras personas.
Si no gusto a otras personas, es su problema, no el mío.
Aunque me gusta la aprobación, no es una auténtica necesidad para mí.
Es molesto pero no insoportable, que te critiquen
Odio fallar en cualquier cosa.
Me gusta tener éxito en cualquier cosa pero no siento que lo tenga que lograr.
Para mí es extremadamente importante tener éxito en todo lo que hago.
No me importa realizar cosas que no puedo hacer bien.
Se puede disfrutar de las actividades por sí mismas sin importar lo bueno que sea en ellas.
Las personas que actúan mal, merecen lo que les ocurre.
Demasiadas malas personas escapan al castigo que merecen.
Aquellos que actúan mal, deben ser castigados.
La inmoralidad debería castigarse intensamente.
Todo el mundo es básicamente bueno.
Nadie es malvado, incluso cuando sus actos lo sean.
Es mejor aceptar las cosas como son, incluso si no me gustan.
Las cosas deberían ser diferentes de cómo son ahora.
Es terrible pasar por situaciones que no me gustan.
Es difícil para mí, realizar tareas desagradables.

Creo que puedo soportar los errores de los demás.
Una vida de facilidades, rara vez es recompensante.
No hay motivo para temer peligros inesperados o sucesos futuros.
Si no puedo evitar que ocurra algo, es mejor no preocuparse por ello.
No puedo soportar el correr riesgos.
Es mejor no pensar en cosas tales como la muerte o grandes desastres.
Es conveniente planificar lo que haría en diferentes situaciones peligrosas.
Si una persona quiere, puede ser feliz, casi bajo cualquier circunstancia.
Las personas no se ven perturbadas por las situaciones, sino por la forma en la que las ven.
Yo soy la causa de mis propios estados de ánimo.
Normalmente las personas que son desdichadas se han hecho a sí mismas de esa manera.
Una persona no permanecerá mucho tiempo enfadada o triste a menos que se mantenga a sí misma de esa manera.
Nada es insopportable en sí mismo, sólo es la forma en que tú lo interpretas.
La persona hace su propio infierno dentro de sí mismo.
Es mejor posponer las decisiones importantes.
Es preferible tomar las decisiones tan pronto como se pueda.
Es mejor evitar las cosas que no puedo hacer bien.
Todo el mundo necesita alguien de quien depender para ayuda y consejo.
Considero adecuado resolver mis propios asuntos sin ayuda de nadie.
Encuentro fácil aceptar consejos.
Soy el único que realmente puede entender y afrontar mis problemas.
Creo que no tengo que depender de otros.
He aprendido a no esperar que otros se preocupen acerca de mi bienestar.
Siempre nos acompañarán los mismos problemas.
Es casi imposible superar las influencias del pasado.
Por el hecho de que en una ocasión algo afecte de forma importante tu vida, no significa que tenga que ser necesariamente así en el futuro.
Rara vez pienso que experiencias del pasado me estén afectando ahora.
Somos esclavos de nuestras propias historias de vida.
Una vez que algo afecta tu vida, siempre lo hará.
La gente nunca cambia.

Existe una forma correcta de hacer cada cosa.
No hay solución perfecta para las cosas.
Rara vez hay una forma fácil de resolver las dificultades de la vida.
Todo problema tiene una solución precisa y correcta.
Rara vez hay una solución ideal para las cosas.

Anexo 6

Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2006)

Este último bloque tiene como objetivo central conocer las características de estrés que suelen acompañar a estudiantes durante su proceso educativo.

Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de estrés, preocupación o nerviosismo en relación a la escuela?

- Sí
- No

NOTA

En caso de seleccionar la alternativa “No”, el cuestionario se da por concluido. En caso de seleccionar la alternativa “Sí”, pasa a la siguiente pregunta y continúa hasta el final.

En una escala de 1 al 5, en donde 1 es Poco y 5 es Mucho:

Señala tu nivel estrés, preocupación o nerviosismo
Qué tanto te inquietó la competencia con los compañeros de tu grupo
Qué tanto de inquietó la sobrecarga de tareas y trabajos escolares
Qué tanto te inquietó la personalidad y el carácter de los profesores.
Qué tanto te inquietó la evaluación de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).
Qué tanto te inquietó el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales).
Qué tanto te inquietó no entender los temas que se abordaron en la clase.

Qué tanto te inquietó participar en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).
Qué tanto te inquietó tener tiempo limitado para hacer el trabajo.
Del 1 al 5, con qué frecuencia tuviste trastornos del sueño (pesadillas o insomnio).
Con qué frecuencia tuviste fatiga crónica (cansancio permanente).
Con qué frecuencia tuviste dolores de cabeza o migrañas.
Con qué frecuencia tuviste problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.
Con qué frecuencia tuviste comportamientos como rascarte sin control, morderte las uñas, etc.
Con qué frecuencia tuviste somnolencia o mayor necesidad de dormir.
Con qué frecuencia tuviste inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo).
Con qué frecuencia tuviste sentimientos de depresión y tristeza.
Con qué frecuencia tuviste ansiedad, angustia o desesperación.
Con qué frecuencia tuviste problemas de concentración.
Con qué frecuencia tuviste sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.
Con qué frecuencia tuviste conflictos o tendencia a discutir.
Con qué frecuencia tuviste aislamiento de los demás.
Con qué frecuencia tuviste desgano o flojera para realizar las labores escolares.
Con qué frecuencia tuviste aumento o reducción drástica del consumo de alimentos.

NOTA

En el siguiente bloque, deberás describir con qué frecuencia (1-Nunca, 5 - Siempre) utilizaste las siguientes herramientas o estrategias para enfrentar la situación que causaba el estrés, preocupación o nerviosismo.

Habilidad assertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos, sin dañar a otros).
Elaboración de un plan y ejecución de sus pasos.
Elogios a ti mismo.
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).
Búsqueda de información sobre la situación.
Ventilación o confidencias (contarle a los demás lo que me estaba pasando y por qué me preocupa).

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.