

Creencias irracionales y su influencia en el nivel de estrés académico de estudiantes universitarios

Irrational beliefs and their influence on the level of academic stress in university students

Zaret Jazmín Hernández Soto¹, Arturo Barraza Macías², Manuel Ortega Muñoz^{2*}

¹ Universidad Pedagógica de Durango y Secretaría de Educación del Estado de Durango.

² Universidad Pedagógica de Durango. Durango, Durango, México. CP. 34307. Tel. 6181277137.
drmanuelortega@hotmail.com

*Autor de correspondencia

Resumen

Palabras clave:

Creencias
irracionales; estrés
académico;
estudiantes.

El estrés académico encuentra diferentes agentes estresantes que limitan el desempeño escolar de los estudiantes; ante ello, se atiende uno de estos factores: las creencias irracionales. El objetivo de este estudio fue determinar en qué medida un programa de intervención para reducir las creencias irracionales influye en el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango. Se llevó a cabo una indagación cuantitativa con alcance explicativo y diseño experimental. El instrumento aplicado fue el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO) (Barraza, 2006). Los principales resultados exponen que el grupo experimental presentó una disminución significativa del estrés académico tras la intervención (0.000); asimismo, esta reducción fue significativa (0.012) en comparación con el grupo control.

Abstract

Keywords: Irrational
beliefs; academic
stress; students.

Academic stress encounters different stressors that limit students' academic performance; therefore, one of these factors is addressed: irrational beliefs. The objective of this study was to determine the extent to which an intervention program to reduce irrational beliefs influences on the level of academic stress presented by fifth-semester students of the Bachelor of Education Sciences program at the Universidad Pedagógica de Durango. A quantitative inquiry with explanatory scope and experimental design was conducted. The instrument applied was the Systemic Cognitive Inventory for the Study of Academic Stress (SISCO) (Barraza, 2006). The main results show that academic stress decreased significantly in the experimental group after the intervention (0.000); likewise, this reduction was significant (0.012) compared to the control group.

Recibido: 19 de junio de 2025

Aceptado: 02 de septiembre de 2025

Publicado: 25 de febrero de 2026

Cómo citar: Hernández, Z. J.; Barraza, A.; & Ortega, M. (2026). Creencias irracionales y su influencia en el nivel de estrés académico de estudiantes universitarios. *Acta Universitaria*, 36, e4688. doi: <https://doi.org/10.15174/au.2026.4688>

Introducción

En la actualidad, los estudiantes de educación superior están sometidos a jornadas de trabajo escolares que los llevan a manifestar diferentes reacciones psicológicas, sociales y físicas (Gasser *et al.*, 2025). Estas varían y aumentan dependiendo de la carga de actividades académicas (González & Mejía, 2025; Londoño-Prieto *et al.*, 2024), de sus niveles de ansiedad (López & Chipia, 2024), de sus creencias irracionales (Turner *et al.*, 2024; Zelaya & Leyva, 2023), de la institución a la que pertenecen e inclusive de las asignaturas que marca el plan de estudios de su licenciatura, entre otros factores (Gambini *et al.*, 2024; Milla, 2024).

La presente investigación tiene como base el estrés académico que se produce en los estudiantes universitarios y las creencias irracionales que repercuten en este (Martínez *et al.*, 2024). Dicho estrés se origina por la sobre carga de trabajo, incluyendo exámenes, actividades extraescolares, tareas, proyectos, entre otros (Estrada *et al.*, 2024), lo cual es necesario realizar durante cierto periodo de tiempo para acreditar cada semestre y así continuar con sus estudios.

El Plan de Acción sobre Salud Mental (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2013) analiza y estudia la salud mental, concepto que se refiere a una situación de bienestar que permite al individuo desarrollarse de mejor forma en su vida personal, familiar y social. Este plan es una de las acciones que implementa la OMS para asegurar una óptima salud mental en todos los seres humanos, como lo expone su objetivo 3: Aplicar estrategias de promoción y prevención en materia de salud mental (OMS, 2013).

Un ejemplo de este quehacer lo desarrolla la Asociación Americana de Psicología, la cual tiene como una de sus funciones investigar y dar seguimiento al estrés que presenta la población de los Estados Unidos de América, implementando estrategias que ayuden a minimizar este problema de salud (American Psychological Association [APA], 2014).

Por su parte, en México, las dependencias encargadas de la salud mental han dejado de lado la atención al estrés, aunque es importante destacar al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), que ha implementado acciones con la finalidad de combatir el estrés dentro de sus llamadas Jornadas sobre Factores Psicosociales: Estrés y Salud Mental en el Trabajo (IMSS, 2018). A pesar de lo anterior, desde el año 2017 la OMS ha señalado que México ocupa uno de los primeros lugares en estrés a nivel mundial.

El estrés es parte de la vida cotidiana de cada individuo, y a esto no escapa el ámbito educativo, “de ahí que los psicólogos, los docentes y los padres de familia, hayan identificado la necesidad de conocer las implicaciones que tiene sobre el rendimiento de los estudiantes, es decir, el estrés que éstos experimentan en el ámbito académico” (Berrio & Mazo, 2011).

De acuerdo con Karaman *et al.* (2019), el estrés académico integra a las actitudes y comportamientos de los estudiantes como respuesta a las presiones de cumplir con los requisitos académicos y lograr los objetivos educativos. Adicionalmente, Sánchez-Villena (2018) destaca que el estrés académico se intensifica en la educación superior debido al aumento de las obligaciones académicas, incluyendo tareas, exámenes y otros compromisos que condicionan constantemente la vida universitaria.

Barraza (2006) explica el estrés académico a partir de un modelo sistémico cognoscitivista y lo describe como un proceso sistémico de tres fases: una entrada -donde el estudiante sufre de un sin número de estresores escolares-, un desequilibrio, provocado por alguna situación estresante, y, finalmente, una salida, la cual tiene que ser afrontada por el alumno para restaurar el equilibrio sistémico.

Al querer establecer una relación entre el estrés y las creencias racionales, se puede mencionar que el estrés es considerado como una interpretación inadecuada que una persona asigna a ciertas situaciones que le ocurren. Son precisamente a estas interpretaciones a las que Ellis (1987) llama creencias. Por un lado, están las creencias racionales, las cuales son aquellas preferenciales y relativas, y por otro lado se encuentran las creencias irracionales, las identificadas como demandantes y exageradas.

En específico, las creencias irracionales son "manifestaciones dogmáticas y absolutas cuya no consecución provoca emociones negativas inadecuadas y alteraciones de conducta que interfieren en la obtención de nuevas metas" (Carbonero *et al.*, 2010). Estas creencias se caracterizan por rasgos como no tener sustento en una realidad, representar órdenes o mandatos, dirigir a emociones equivocadas y no apoyar el logro de objetivos (Bernard *et al.*, 1983).

En atención a las creencias de los estudiantes de educación superior, Medrano *et al.* (2010) mencionan que es necesario enseñar a los estudiantes a manejar y controlar sus creencias; no solamente a acumular información, sino a identificar aquellas creencias de tipo irracional que limitan la mejor y mayor adaptación a la vida universitaria. Estos autores afirman que existe una relación inversa entre las creencias irracionales con el rendimiento académico de los estudiantes sin ser esta relación significativa.

Al ubicar los principales antecedentes investigativos donde se ha analizado de manera conjunta a las creencias irracionales y el estrés en el ámbito educativo, destacan en primer lugar estudios realizados en educación básica. Por ejemplo, con el objetivo de determinar hasta qué punto las creencias irracionales de los adolescentes son predichas por sus características de personalidad y enfoques de afrontamiento del estrés, Uzun & Öztürk (2021) concluyen que la dimensión identificada como Enfoque desesperado predice positiva y significativamente las creencias irracionales en los adolescentes, mientras que las dimensiones Enfoque optimista y Búsqueda de apoyo social las predicen negativa y significativamente.

En otro estudio desarrollado por Umija *et al.* (2021) en educación secundaria, se planteó el objetivo de identificar la relación entre las creencias irracionales y el estrés entre los estudiantes huérfanos. Los autores encontraron que existe una correlación significativa entre variables, aunque aceptan que esta correlación es débil. Por su parte, al estudiar la relación que existe entre las creencias irracionales sobre el trabajo y el estrés ocupacional en docentes de escuelas primarias públicas, Aleke *et al.* (2021) encontraron que la correlación entre el comportamiento abusivo y la baja tolerancia a la frustración y el estrés laboral es moderada y que la correlación entre el autodesprecio y el estrés laboral en el profesorado es muy baja.

En educación superior, al identificar la relación entre las creencias irracionales y el estrés percibido, Osorio (2018) encontró una correlación positiva y significativa de las creencias irracionales con el estrés, pero en un nivel moderado. Razo *et al.* (2018), al observar la relación entre el nivel de estrés académico, el rendimiento académico y las creencias irracionales de estudiantes de psicología, no encontraron 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. Por su parte, Chan & Sun (2021) tuvieron como objetivo examinar la relación entre las creencias irracionales y los trastornos emocionales en estudiantes universitarios, así como las diferencias entre estas creencias y la depresión, la ansiedad y el estrés, encontrando que los estudiantes universitarios con mayores niveles de creencias irracionales presentaron mayor probabilidad de padecer depresión, ansiedad y estrés.

Asimismo, en una investigación que tuvo por objetivo determinar la relación entre las creencias irracionales y el estrés durante la pandemia covid-19 en estudiantes de universidades privadas, Patiño (2022) encontró que existe una correlación positiva significativa débil entre las creencias irracionales y el estrés, exceptuando la creencia o subescala "C", titulada *Ciertos actos son condenables y aquellos que los realizan deben ser castigados*, en la que no se encontró relación. En el mismo contexto, Ranilla (2023) reportó que el estrés académico se relaciona directa y significativamente con las creencias irracionales, de ahí que a mayor estrés académico mayores son las creencias irracionales.

Ante este panorama del estrés y las creencias irracionales en estudiantes de educación superior, no se encontraron estudios experimentales que atendieran las creencias irracionales de los alumnos y con ello aminorar su estrés académico, por lo que en este estudio se estableció el siguiente objetivo: Determinar en qué medida un programa de intervención para reducir las creencias irracionales influye en el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes de quinto semestre sección "F" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango.

Materiales y métodos

Los participantes del estudio fueron 30 estudiantes de quinto semestre sección "F" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango, México, cuya modalidad de trabajo es a distancia. El criterio de inclusión para ser parte de los sujetos de análisis fue que los estudiantes estuvieran matriculados y activos dentro del grupo de quinto semestre sección "F" de la licenciatura arriba citada, mientras que se excluyó a aquellos que no cumplieran con ello. Los alumnos participantes fueron informados sobre el estudio, quienes a su vez otorgaron su consentimiento informado.

La definición de los grupos de investigación se realizó teniendo como base el nivel de estrés de cada uno de ellos, emanado de la aplicación de la preprueba. Al obtener los resultados, se numeraron de forma ascendente, donde el estudiante ubicado en la posición 1 le correspondió ser parte del grupo 1 control, al estudiante ubicado en la posición 2 le correspondió el grupo 2 experimental, al estudiante en la posición 3, le correspondió ser parte del grupo 1 control, al estudiante ubicado en la posición cuatro le correspondió integrarse al grupo 2 experimental, y así sucesivamente hasta asignar a los 30 estudiantes, conformando cada grupo de investigación con un total de 15 estudiantes.

De acuerdo con las características sociodemográficas recabadas, en la Tabla 1 se puede observar que el grupo control estuvo conformado por 10 mujeres y cinco hombres, donde 11 tenían una edad de 19 años y cuatro tenían 20 años. El grupo experimental fue integrado por 11 mujeres y cuatro hombres, de los cuales ocho tenían 19 años y siete tenían 20 años.

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

Grupo	Sexo	Edad
Grupo control	10 mujeres	11 estudiantes con 19 años
	5 hombres	4 estudiantes con 20 años
Grupo experimental	11 mujeres	8 estudiantes con 19 años
	4 hombres	7 estudiantes con 20 años

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento aplicado como preprueba y posprueba fue el denominado Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2006). Este inventario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación superior durante sus estudios. Se compone de 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco es mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- Quince ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

El inventario cuenta con una confiabilidad por mitades de 0.87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90. Sobre su validez se puede mencionar que se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006). Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo del estrés académico.

El presente es un estudio cuantitativo con alcance explicativo y diseño experimental, experimento "puro" por considerar los dos requisitos para lograr su control y la validez interna: grupos de comparación y equivalencia de los grupos, con diseño de preprueba—posprueba y grupo de control (Hernández et al., 2014). Para cuidar el efecto de expectativas en el grupo experimental se realizaron dos acciones secuenciales: se consideró como un diseño con lista de espera y se realizó el uso de instrucciones neutras.

Al inicio del experimento se informó, tanto al grupo experimental como al grupo control, que ambos recibirían el tratamiento, pero que el grupo control lo recibiría en un momento posterior. Esta acción se realizó con el objetivo de beneficiar a la población, aunque no se analizó porque no fue parte de los objetivos del estudio.

Así mismo, durante el desarrollo del experimento se cuidaron las indicaciones dadas a los participantes para que no pensarán que solo ellos iban a recibir tratamiento o que había un tratamiento mejor que otro. De hecho, también se les reiteró que la aplicación del tratamiento a cada grupo solo era cuestión de momentos, por lo que era importante que no comentaran con los compañeros del otro grupo el trabajo desarrollado.

Enseguida se desarrolló la propuesta de intervención denominada Plan de Intervención para la Modificación de las Creencias Irracionales (Espinosa & Barraza, 2023), aunque con algunas adaptaciones, ya que originalmente este plan fue diseñado para ser aplicado a docentes, pero en este caso se intervino con estudiantes. Las 12 sesiones que fueron parte del programa de intervención se llevaron a cabo de forma vespertina y virtual, ya que por las mañanas tomaban sus clases normales de licenciatura.

Las sesiones fueron semanales, con duración aproximada de una hora y media cada una. Se utilizó el método dialógico (a través de preguntas) para establecer los aspectos relevantes que afectan y generan estrés académico en los alumnos participantes. Cada sesión inició con una bienvenida al grupo por parte del conductor de la sesión, y se retomaron los contenidos vistos en la sesión anterior. Antes de trabajar con el tema correspondiente, se utilizó un momento para que los participantes comentaran cómo se sentían, cómo habían estado durante la semana, etc. Después del tema de la sesión, se abrió un espacio para que los participantes opinaran sobre el tema e hicieran aportaciones y sugerencias que consideraran pertinentes. Después de cada sesión, se dejó una tarea para realizar en casa: registrar lo que hicieron en la semana, identificar las emociones que esas acciones les provocaron, etc.

El programa de intervención fue de tiempo limitado. Las sesiones se dividieron en tres temas de cuatro sesiones cada uno: 1) Pensamientos negativos e ideas irracionales, 2) Pensamientos e ideas que generan afectaciones en la persona y 3) Reestructuración cognitiva de creencias irracionales. A lo largo de las sesiones se fueron integrando los temas tratados en los módulos anteriores, de tal forma que, al finalizar el proceso terapéutico, el individuo fue capaz de recapitular lo aprendido en todas las sesiones y de implementarlo en su vida cotidiana (Roselló & Bernal, 2007). Después de la intervención, se aplicó la posprueba de forma simultánea en los dos grupos de estudio.

A continuación, se mencionan las hipótesis del estudio:

- H1: Los alumnos de quinto semestre sección "F" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango, México, donde se intervino con un programa para reducir sus creencias irracionales, disminuyeron su nivel de estrés académico de forma significativa ($p < 0.05$).
- H1: El grupo experimental disminuyó significativamente ($p < 0.05$) su nivel de estrés académico en comparación con el del grupo control en los resultados de la posprueba.
- H0: Los alumnos de quinto semestre sección "F" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango, México, donde se intervino con un programa para reducir sus creencias irracionales, no disminuyeron su nivel de estrés académico de forma significativa ($p < 0.05$).
- H0: El grupo experimental no disminuyó significativamente ($p < 0.05$) su nivel de estrés académico en comparación con el del grupo control en los resultados de la posprueba.

La comparación de los niveles de estrés académico de los estudiantes en la preprueba y posprueba para identificar en qué medida el programa de intervención para reducir las creencias irracionales tiene efecto en el nivel de estrés académico, se realizó mediante la prueba t de Student con el apoyo del programa de análisis estadístico SPSS v25.

Resultados

En cumplimiento al objetivo del presente estudio y teniendo en consideración las hipótesis establecidas, en la Tabla 2 se muestran los niveles de estrés de los dos grupos en estudio en la preprueba y posprueba.

Tabla 2. Medias del nivel de estrés de los grupos de estudio según la prueba.

Grupo/prueba	Medias
Control/preprueba	1.91
Control/posprueba	2.01
Experimental/preprueba	2.03
Experimental/posprueba	1.74

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, se puede advertir que, respecto al grupo control, el nivel de estrés académico aumentó de la preprueba a la posprueba de 1.91 a 2.01 y que en el grupo experimental disminuyó el nivel de estrés académico de 2.03 a 1.74.

Para definir en qué medida un programa de intervención para reducir las creencias irracionales influye en el nivel de estrés académico que presentan los alumnos de quinto semestre sección "F" de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica de Durango, México, se realizó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, considerando los resultados del grupo experimental en la preprueba y posprueba, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación de medias entre la preprueba y la posprueba del grupo experimental.

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias relacionadas									
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	preprueba - posprueba	0.28296	0.31054	0.05976	0.16012	0.40581	4.735	26	0.000

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos resultados, se interpreta que el grupo experimental disminuyó significativamente su estrés académico (0.000) a partir de la intervención realizada para minimizar sus creencias irracionales. Por lo tanto, al hacer la contrastación con la hipótesis H1 del estudio, se puede decir que esta se rechaza.

Para realizar la comparación de medias sobre los dos grupos de estudio en los resultados de la posprueba, en la Tabla 3 se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes.

Tabla 4. Comparación de medias entre el grupo experimental y control en la posprueba.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total de la escala	Se han asumido varianzas iguales	0.033	0.856	2.603	52	0.012	0.27074	0.10400	0.06205	0.47943
	No se han asumido varianzas iguales			2.603	51.987	0.012	0.27074	0.10400	0.06205	0.47943

Fuente: Elaboración propia.

Al interpretar los resultados, se puede afirmar que el nivel de estrés del grupo experimental disminuyó significativamente (0.012) en comparación con el nivel de estrés del grupo control al aplicar la posprueba. Entonces, al hacer la contrastación con la hipótesis H0 del estudio, se establece que esta se rechaza.

Discusión

El estrés, en lo general, y el estrés académico, en lo particular, pueden ser abordados desde diferentes campos disciplinares, como el sociológico, psicológico, psicofisiológico, psicopatológico, fisiopatológico, psicobiológico, neuroanatómico, biológico y psiquiátrico (Barraza, 2007). En esta indagación se consideró conveniente abordarlo desde una perspectiva psicológica y bajo una visión cognoscitivista.

Bajo esta mirada teórica se tomó como base el Modelo Sistémico Cognoscitivista de Barraza (2006) que, retomando la propuesta de Lazarus & Folkman (1986), pone el énfasis en el proceso cognitivo de la valoración que desencadena el proceso sistémico del estrés.

Ahora bien, cabe preguntar: ¿qué es lo que determina que una persona haga una valoración de una demanda del entorno como riesgosa o amenazante y, por lo tanto, convierta esa demanda en estresor? El compromiso con una visión cognoscitivista conduce a buscar procesos cognitivos o cogniciones que impacten esa valoración que realiza la persona. La presente investigación se centró a un cierto tipo de cogniciones denominadas creencias irracionales. Bajo este supuesto se estableció la hipótesis que guía el presente estudio.

Ellis (1987) considera que las creencias irracionales suelen ser demandantes y exageradas, provocando emociones negativas e inadecuadas que suelen distorsionar la percepción de las demandas de la realidad. En este orden de ideas, los estudiantes ven como riesgoso o amenazante algo que puede ser totalmente normal, convirtiéndolo en un agente estresor.

En esta investigación, con base en los resultados obtenidos, se puede afirmar que al intervenir en las creencias de los alumnos de licenciatura de la Universidad Pedagógica de Durango, México, se está atendiendo a los dos principales subtemas de la Terapia Racional Emotiva, que según Ellis & Grieger (1990) son: a) Ayudar a la gente a pensar más racionalmente (científica, clara y flexiblemente) y b) Sentir de forma más apropiada y actuar más funcionalmente (de manera eficaz e inalterable), de cara a conseguir sus metas de vivir más tiempo y más felizmente.

De igual forma, siguiendo a Ellis & Grieger (1990), al intervenir sobre las creencias irracionales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango, México, se está procurando que ellos logren el interés en sí mismos, interés social, dirección propia, tolerancia, flexibilidad, aceptación de la incertidumbre, compromiso, pensamiento científico, auto-aceptación, toma de riesgos, hedonismo a largo plazo, ser no-utópico, alta tolerancia a la frustración y auto-responsabilidad en la perturbación. Lo anterior va en correspondencia con las hipótesis planteadas por la Terapia Racional Emotiva: querer permanecer vivos, evitar las penas innecesarias y actualizarse a sí mismos.

Pero más allá de estos beneficios, lo importante para este estudio es que al trabajar sobre las creencias irracionales se logra que el alumno realice una valoración más acorde a la realidad de las demandas que el entorno le plantea y que, por lo tanto, sea menos probable que las considere estresores.

Finalmente, estando conscientes de que los agentes estresantes se generan a partir de factores intrínsecos en las personas y de factores que ocurren a su alrededor (Barraza, 2006; Benjamín, 1992), al intervenir sobre uno de esos factores internos de los alumnos universitarios, como lo son las creencias irracionales donde los resultados muestran claramente una disminución significativa de este, se estarán minimizando sus efectos negativos en la salud mental y física, así como potenciando su rendimiento académico (Díaz & Echerri, 2019; Naranjo, 2009; Sicha *et al.*, 2015).

Conclusiones

Los antecedentes sobre la relación entre las creencias irracionales y el estrés han mostrado resultados contradictorios; sin embargo, la tendencia general es a la existencia de una correlación entre ambas variables, por lo que en el presente estudio se pretende ir más allá y plantear un estudio experimental que permita reafirmar el papel predictor de las creencias irracionales en el estrés. Los resultados permiten afirmar ese carácter predictor.

A partir del cálculo de las medias en el grupo control se observa que el estrés académico aumentó en la posprueba (2.01) a comparación de la preprueba (1.91). En el grupo experimental se observa la disminución del estrés académico en la posprueba (1.74) en comparación con los resultados de la preprueba (2.03), donde dicha disminución fue significativa (0.000). Se puede afirmar que el nivel de estrés académico del grupo experimental disminuyó significativamente (0.012) en comparación con el nivel de estrés del grupo control al aplicar la posprueba en ambos grupos.

Finalmente, este estudio, al igual que en otros similares, la principal limitación es la validez y generalización de los resultados. En este caso, las limitaciones pueden haber sido originadas centralmente por la ejecución del experimento y la posible falta de control, no intencional, de variables extrañas o intervinientes, por lo que se reconoce que puede haberse visto comprometido el carácter predictor de las creencias irracionales. Se sugiere para futuras investigaciones ampliar los grupos de investigación y realizar el experimento en diferentes contextos.

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica de Durango por las facilidades otorgadas.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Referencias

- Aleke, C. C., Aogwa, S. C., & Ajah, B. O. (2021). Work irrational beliefs as correlates of occupational stress among public primary school teachers in Agbani education zone of Enugu state. *International Journal of Education Research Review*, 1(1). <https://ijerr.com/index.php/ijerr/article/view/17>
- American Psychological Association (APA). (2014). *Encuesta de la Asociación Americana de Psicología demuestra que el estrés en los adolescentes es similar al de los adultos*. <https://www.apa.org/news/press/releases/2014/02/estres-adolescentes#:~:text=%E2%80%9CEs%20alarmante%20que%20la%20experiencia,Anderson%2C%20PhD>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/19028/18052>
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. Presses Universitaires y Publicaciones Cruz.
- Bernard, M., Joyce, M., & Rosewarne, P. (1983). Helping teachers cope with stress. En A. Ellis & M. E. Bernard (eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood* (pp. 415-466). Plenum Press.
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, 3(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., & 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. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468011.pdf>
- Chan, H. W. Q., & Sun, C. F. R. (2021). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*, 69(8), 827-841. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1710516>
- Díaz, M., & Echerri, D. (2019). Relación del liderazgo educativo, el estrés laboral docente y sus factores de riesgos psicosociales: un tema pendiente en la educación básica en México. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1641.pdf>
- Ellis, A. (1987). The impossibility of achieving consistently good mental health. *American Psychologist*, 42(4), 364-375. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.4.364>
- Ellis, A., & Grieger, R. (1990). *Manual de Terapia Racional-Emotiva. Volumen 2*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/ellis-manual-de-terapia-racional-emotiva-vol-ii.pdf>
- Espinosa, B., & Barraza, A. (2023). *Plan de intervención para la modificación de creencias irracionales. Benessere*. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/CreenciasIrracionales.pdf>
- Estrada, E. G., Farfán-Latorre, M., Lavilla-Condori, W. G., Quispe-Aquise, J., Lavilla-Condori, M. L., & Mamani-Roque, M. (2024). Estrés académico y cansancio emocional en estudiantes universitarios: un estudio transversal. *Gaceta Médica de Caracas*, 132(1), 57-67. <https://doi.org/10.47307/GMC.2024.132.1.6>
- Gambini, I., Osorio, V. G., & Palomino, J. T. (2024). El estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 526-543. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.742>

- Gasser, P., Grajeda, A., Cordova, J. P., La Fuente, I., Cordova, P., Naranjo, H., & Sanjinés, A. (2025). Mental cost in higher education: a comparative study on academic stress as a predictor of mental health in university students during and after the COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, 12(1), 24455968. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.24455968>
- González, R. I., & Mejía, I. N. (2025). Impacto de la actividad física en el estrés académico en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 1098-1116. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9495>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2018). *1er Jornada del IMSS sobre factores psicosociales estrés y salud mental en el trabajo*. <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Cavazos, J., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Londoño-Prieto, J., Vernaza-Pinzón, P., Dueñas-Cuellar, R. A., Niño-Castaño, V. E., & Rivera-Gómez, A. K. (2024). Estrés académico en estudiantes universitarios: la epidemia silenciosa en una facultad de ciencias de la salud. *Salud UIS*, 56, e24010. <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24010>
- López, L., & Chipia, J. (2024). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios de la carrera de enfermería, Universidad de Los Andes, 2023. *GICOS*, 9(2), 129-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163996>
- Martínez, Y. S., Hernández, A., Bedoya, E. Y., & González, J. (2024). Relación entre estrés académico, afrontamiento, ansiedad, depresión y creencias en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 20(2), 134-148. <https://doi.org/10.15332/22563067.10716>
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a08v16n2.pdf>
- Milla, K. L. (2024). Influencia del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios iberoamericanos: una revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 4(9), 424-445. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.87>
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.511>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>
- Osorio, M. (2018). *Creencias irracionales y estrés en estudiantes de una universidad pública* [Tesis de segunda especialidad]. Universidad Nacional Federico Villareal. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/2620>
- Patiño, K. E. (2022). *Creencias irracionales y estrés durante la pandemia COVID 19 en estudiantes de universidades privadas del Perú* [Tesis de licenciatura] Universidad Católica San Pablo. <https://repositorio.ucsp.edu.pe/item/b41ef96c-4155-4995-a247-246da6882b4a>
- Ranilla, Y. D. (2023). *Estrés académico y creencias irracionales en estudiantes de Psicología de una universidad privada, Lima, 2023* [Tesis de licenciatura] Universidad Tecnológica del Perú. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/7882>
- Razo, G. B., Soria, V. E., & Torres, G. R. (2018). Estrés académico y su relación con las creencias irracionales de estudiantes universitarios. *Ethos Educativo*, 53, 55-82. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/53/Ethos53.pdf#page=56>
- Rosselló, J., & Bernal, G. (2007). *Treatment manual for cognitive behavioral therapy for depression. Individual Format. Adaptation for Puerto Rican adolescents*. Universidad de Puerto Rico. https://i4health.paloaltou.edu/downloads/CBT_adolescents_individual_manual_eng.pdf
- Sánchez-Villena, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 15(1), 27-38. https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-15-1-9_0.pdf

- Sicha, D. M., Tenezaca, M. T., & Yunga, L. V. (2015). *El estrés y factores asociados en las prácticas clínicas en los estudiantes de enfermería de la Universidad de Cuenca, Cuenca 2014* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Cuenca.
<https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3d4927b7-83e9-4f17-9280-eb3a6ac4ac7e/content>
- Turner, M. J., Evans, A. L., Fortune, G., & Chadha, N. J. (2024). "I must make the grade!": the role of cognitive appraisals, irrational beliefs, exam anxiety, and affect, in the academic self-concept of undergraduate students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 37(6), 721–744. <https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2360732>
- Umija, M. A., Aloka, P. J. O., & Wachianga, W. (2021). Relationship between awfulizing irrational beliefs and stress among orphaned students in Kenyan public secondary schools. *Asian Journal of Sociological Research*, 4(1), 176–187. <https://hal.science/hal-05192189/>
- Uzun, K., & Öztürk, N. (2021). Relationships between adolescents' irrational beliefs, personality characteristics and stress coping. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 924-940. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.790045>
- Zelaya, V. O., & Leiva, J. O. (2023). Creencias irracionales y sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de psicología en Honduras. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 17(1), 85-96.
<https://doi.org/10.21500/19002386.6140>