



Universidad  
Nacional  
de Loja

# Universidad Nacional De Loja

## Facultad de la Salud Humana

### Carrera de Psicología Clínica

**Relación entre la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de psicología clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023**

Trabajo de Integración Curricular  
previo a la obtención del título de  
Licenciado en Psicología Clínica

AUTOR:

Romel Santiago Silva Pauta

DIRECTORA:

Psi. Cl. Mónica Elizabeth Carrión Reyes

Loja – Ecuador

2023

## Certificación



UNL

Universidad  
Nacional  
de Loja

Facultad  
de la Salud  
Humana

### CERTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Loja, 23 de marzo de 2023

**Psicóloga Clínica**

**Mónica Elizabeth Carrión Reyes Mg. Sc.**

**DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

**Certifico:**

Haber revisado, dirigido y orientado con pertinencia todo el proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular: "Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022 -2023" de autoría del estudiante Romel Santiago Silva Pauta CI.1150169132 , previo a la obtención del título de Licenciado en Psicología Clínica, el mismo cumple con las disposiciones institucionales, metodológicas y técnicas, que regulan esta actividad académica; consecuentemente, dicho trabajo de integración curricular se encuentra culminado y aprobado, por lo que autorizo la presentación para la respectiva sustentación y defensa.

Atentamente,



Psi. Cl. Mónica Elizabeth Carrión Reyes Mg.Sc.

1104798846

monica.carrion@unl.edu.ec

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR.

c.c.: Archivo

## **Autoría**

### **Autoría**

Yo, **Romel Santiago Silva Pauta**, declaro ser autor del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido del mismo.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

**Firma:** 

**Cédula de identidad:** 1150169132

**Fecha:** 24 de abril de 2023

**Correo electrónico:** romel.silva@unl.edu.ec

**Teléfono o celular:** 0989205108

## Carta de autorización

### Carta de autorización

Yo **Romel Santiago Silva Pauta**, declaro ser autor del Trabajo de Integración Curricular titulado: **Relación entre la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de psicología clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023** como requisito para optar el título de Licenciado en Psicología Clínica, autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 24 días del mes de abril del año dos mil veinte tres.

**Firma:** 

**Autora:** Romel Santiago Silva Pauta

**Cédula:** 1150169132

**Dirección:** Loja, Daniel Álvarez, Jacob entre Monte Sinaí y Salomón

**Teléfono o celular:** 0989205108

**Correo electrónico:** romel.siva@unl.edu.ec

### DATOS COMPLEMENTARIOS

**Directora del Trabajo de Integración Curricular:** Psic. Mónica Elizabeth Carrión Reyes,  
Mg. Sc.

## **Dedicatoria**

A mi madre, por su amor incondicional y por haber sido mi roca sólida en todo momento. Por enseñarme a ver más allá de las dificultades y a nunca rendirme ante los obstáculos. Esta investigación es dedicada a ti, porque sin tu apoyo y aliento, no habría sido posible.

También quiero dedicar esta investigación a todos aquellos seres que se atreven a ver más allá, a aquellos que buscan constantemente superar los límites y a aquellos que no se conforman con la vida. A aquellos que tienen la valentía de enfrentar sus miedos y a aquellos que nunca dejan de creer en sus sueños. A todos aquellos que se esfuerzan por hacer una diferencia en el mundo, especialmente a todos los que han entendido que su dolor es el dolor de la vida, esta investigación es para ustedes.

*Romel Santiago Silva Pauta*

## **Agradecimiento**

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi madre, quien ha sido mi principal apoyo en todo momento, su constante aliento y amor incondicional han sido fundamentales para llevar a cabo esta investigación. A mi familia, por su comprensión y apoyo, por estar siempre presentes en los momentos más importantes y por creer en mí.

Agradezco al personal de la Universidad Nacional de Loja, especialmente a mi tutora, la Psi. Cli. Mónica Carrión por su orientación y valiosos aportes en la realización de esta investigación, no quiero dejar pasar la oportunidad de agradecer a la Psi. Cli. Gabriela Rojas, por enseñarme que la bondad es más que una palabra. A los participantes de esta investigación, por su colaboración y tiempo dedicado a llenar los cuestionarios. Quiero expresar mi profundo agradecimiento a Burrhus Frederic Skinner, y a Steve Hayes por sus aportes teóricos y metodológicos que han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Sus teorías y enfoques han sido una gran inspiración para mi trabajo. Mi investigación no hubiera sido posible sin sus aportes. A Camila, Jessica y Doménica mis refugios en la tribulación. Mi familia elegida. Yo, no hubiera sido posible sin ustedes.

***Romel Santiago Silva Pauta***

## Índice de contenido

<b>Portada</b> .....	i
<b>Certificación</b> .....	ii
<b>Autoría</b> .....	iii
<b>Carta de autorización</b> .....	ivv
<b>Dedicatoria</b> .....	v
<b>Agradecimiento</b> .....	vi
<b>Índice de contenido</b> .....	vii
<b>Índice de Tablas</b> .....	x
<b>Índice de Anexos</b> .....	xi
<b>1. Título</b> .....	1
<b>2. Resumen</b> .....	2
2.1 Abstract.....	3
<b>3. Introducción</b> .....	4
<b>4. Marco Teórico</b> .....	7
4.1 Capítulo 1: Evitación experiencial.....	7
4.1.1 Antecedentes históricos.....	7
4.1.2 Definición.....	7
4.1.3 La teoría de los marcos relacionales.....	8
4.1.4 Características de la evitación experiencial.....	11
4.1.5 Factores que contribuyen a la emergencia de la evitación experiencial....	11
4.1.6 Condiciones en las que la evitación experiencial puede resultar perjudicial	
13	
4.1.7 Terapia de aceptación y compromiso (ACT).....	14
4.1.7.1 Aceptación versus evitación experiencial.....	15
4.2 Capítulo 2: Estrés académico.....	17
4.2.1 Antecedentes históricos.....	17
4.2.2 Definición.....	18
4.2.3 Etiología.....	19
4.2.4 Modelo Sistémico Cognoscitivista Del Estrés Académico.....	20
4.2.5 Síntomas.....	21

4.2.6	Estrategias de Afrontamientos .....	22
<b>5.</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>27</b>
5.1	Enfoque y Diseño de Investigación .....	27
5.2	Tipo de Investigación .....	27
5.3	Área de estudio .....	27
5.4	Población y muestra .....	27
5.4.1	Población .....	27
5.5	Criterios de inclusión .....	28
5.6	Criterios de exclusión.....	28
5.7	Técnicas e instrumentos de recolección de datos: .....	28
5.7.1	Consentimiento informado.....	28
5.7.2	Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II).....	29
5.7.3	Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21).....	29
5.8	Consideraciones éticas .....	30
5.9	Operacionalización de variables .....	30
5.10	Fuentes de información .....	31
5.11	Procesamiento y análisis de datos.....	32
5.12	Procedimiento .....	32
5.12.1	Primera fase .....	32
5.12.2	Segunda fase .....	32
5.12.3	Tercera fase .....	33
5.12.4	Cuarta fase .....	33
<b>6.</b>	<b>Resultados .....</b>	<b>34</b>
6.1	Resultado para el objetivo general.....	34
6.1.1	Análisis e interpretación: .....	34
6.2	Resultados para el primer objetivo .....	35
6.2.1	Análisis e interpretación: .....	35
6.3	Resultado para el segundo objetivo .....	36
6.3.1	Análisis e interpretación: .....	36
6.4	Resultado para el tercer objetivo .....	37



<b>7. Discusión</b> .....	50
<b>8. Conclusiones</b> .....	53
<b>9. Recomendaciones</b> .....	54
<b>10. Bibliografía</b> .....	55
<b>11. Anexos</b> .....	62

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1. Variables de evitación experiencial y estrés académico operativizadas .....</b>	<b>31</b>
<b>Tabla 2. Relación entre la Evitación Experiencial y el Estrés Académico en estudiantes de la Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja (UNL) .....</b>	<b>34</b>
<b>Tabla 3. Prevalencia de Evitación Experiencial en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabla 4. Prevalencia de estrés académico en los estudiantes de Psicología Clínica ..</b>	<b>36</b>
<b>Tabla 5. Distribución de los estudiantes por género.....</b>	<b>74</b>
<b>Tabla 6. Distribución de los estudiantes por ciclo .....</b>	<b>74</b>
<b>Tabla 7. Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov .....</b>	<b>74</b>
<b>Tabla 8. Estadísticas descriptivas de los resultados del presente estudio .....</b>	<b>75</b>

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1. Aprobación del Trabajo de Integración Curricular .....</b>	<b>62</b>
<b>Anexo 2. Oficio de Designación de la Directora de Integración Curricular .....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo 3. Solicitud para la Autorización de la Aplicación de Reactivos en la carrera de psicología clínica .....</b>	<b>64</b>
<b>Anexo 4. Solicitud de Modificación de Objetivos del Trabajo de Integración Curricular .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo 5. Certificación del Abstract .....</b>	<b>66</b>
<b>Anexo 6. Consentimiento informado.....</b>	<b>67</b>
<b>Anexo 7. Escala de Aceptación Acción- II .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo 8. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21).....</b>	<b>70</b>
<b>Anexo 9. Solicitud para la Socialización de la Base de Datos de los estudiantes de la Psicología Clínica de Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023. ....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo 10. Tablas Complementarias .....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo 11. Propuesta de plan de prevención .....</b>	<b>76</b>
<b>Anexo 12. Matriz de Datos en Excel.....</b>	<b>79</b>

## **1. Título**

Relación entre la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de psicología clínica de la Universidad Nacional de Loja periodo 2022 - 2023

## 2. Resumen

La evitación experiencial y el estrés académico son dos fenómenos que han generado interés en la comunidad científica debido a su frecuencia en los estudiantes universitarios y a su potencial impacto en la salud. En los últimos años, se ha demostrado que estas dos variables pueden tener un papel importante en el desarrollo, mantenimiento y exacerbación de diferentes problemas psicológicos. En este contexto, la presente investigación buscó determinar la relación entre la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja, durante el período 2022 – 2023. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional de corte transversal, en el que participaron 174 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico simple. Se emplearon dos instrumentos en el estudio: el Cuestionario de Aceptación Acción II (AAQ-II) y el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21). Los resultados indicaron una relación muy significativa pero baja, entre la evitación experiencial y el estrés académico. Los niveles de evitación experiencial y estrés académico más prevalentes fueron: evitación experiencial leve y estrés académico moderado. Si bien la mayor parte de estudiantes presenta evitación experiencial leve, existe una importante proporción de estudiantes que se ubican dentro un rango de moderado a grave, este hecho debería ser considerado como un indicador de riesgo debido a la variedad de psicopatologías que se han asociado con esta variable.

***Palabras claves:*** inflexibilidad psicológica, universitarios, aceptación, problemas psicológicos.

## **2.1 Abstract**

Experiential avoidance and academic stress are two phenomena that have generated interest in the scientific community due to their frequency among university students and their potential impact on health. In recent years, it has been shown that these two variables can play an important role in the development, maintenance, and aggravation of different psychological problems. In this context, the present research sought to determine the relationship between experiential avoidance and academic stress in undergraduate students of Clinical Psychology at the National University of Loja, during the period 2022 - 2023. A cross-sectional descriptive correlational design was employed, in which 174 students participated, they were selected by simple probability sampling. Two instruments were employed in the study: Acceptance and Action Questionnaire - II (AAQ-II) and the Systemic Cognitive Inventory for the study of academic stress. (SISCO SV-21). The results indicated a highly significant but low relationship, between experiential avoidance and academic stress. The most prevalent levels of experiential avoidance and academic stress were: mild experiential avoidance and moderate academic stress. Although the majority of students present mild experiential avoidance, there is a significant proportion of students who fall in the moderate to severe range, which should be considered a risk indicator due to the variety of psychopathologies that have been associated with this variable.

**Keywords:** psychological inflexibility, university students, acceptance, psychological problems.

### 3. Introducción

Este estudio tuvo como finalidad determinar cómo se relaciona la evitación experiencial y el estrés académico. Ambas variables son fenómenos que están presentes en la vida de los seres humanos, y que pueden repercutir negativamente en la salud, al mantener, exacerbar o contribuir al desarrollo de problemas psicológicos y físicos (Hayes et al., 2014; Barraza Macías, 2018). Los estudiantes universitarios no son la excepción, de hecho, estas variables pueden tener una mayor repercusión, dado que la salud mental en este grupo poblacional se ha convertido en un tema de preocupación (Deng et al., 2021). Al respecto Auerbach et al. (2016) señala que aproximadamente el 35% de estudiantes universitarios a nivel mundial cumplen con los criterios para un trastorno mental. La universidad al ser una etapa caracterizado por el aumento de responsabilidades, exposición a estímulos estresores, dificultades, cambios, vuelve vulnerables a los estudiantes a recurrir a estrategias de evitación o a desarrollar reacciones de estrés ante el contexto académico; que en general afectan al rendimiento universitario, al cumplimiento de responsabilidades, a la calidad de sueño, y a el bienestar (Gardani et al., 2022). Y en los casos más extremos podrían llevar al suicidio (Ang y Huan, 2006).

La evitación experiencial se refiere a la incapacidad de permanecer en contacto con experiencias privadas desagradables y los consiguientes intentos por controlarlas o cambiarlas. Estudios previos han encontrado una alta prevalencia de evitación experiencial en los estudiantes universitarios, por ejemplo, Sanabria y Pino (2017) encontraron una prevalencia del 71 % de evitación experiencial en un grupo de universitarios de Colombia. Además, Vázquez-Morejón (2018) señala que altos puntajes de evitación experiencial indicarían una mayor sintomatología depresiva y ansiosa, y otros autores como Wilson y Luciano (2014) sostienen que puede aumentar los efectos de determinados problemas psicológicos como la psicosis y el consumo de sustancias.

Por otro lado, el estrés académico es un fenómeno bastante documentado en los universitarios, definido como un conjunto de respuestas fisiológicas y psicológicas ante situaciones demandantes del entorno educativo, dígase, el ingreso a la carrera, exámenes, participar en clases, entre otros. Estudios previos han relacionado el estrés académico con un mayor índice de deserción escolar y con aislamiento social, así como con reacciones físicas: dolores de cabeza, trastornos del sueño y alteraciones del sistema inmunológico (Karaman et al., 2019).

Datos recientes señalan que el estrés a nivel mundial, afecta al 36,5 % de la población (Nochaiwong et al., 2021). En Latinoamérica, se ha evidenciado una prevalencia del 67 % de estrés

en universitarios (Román Collazo et al., 2008). Específicamente, en Perú se encontró una prevalencia del 83 % (Cassaretto et al., 2021). Por su parte Silva-Ramos et al. (2020) hallaron en México una prevalencia del 86 % de estrés académico en participantes universitarios, y en Ecuador, una investigación realizada en estudiantes de psicología de la Universidad Central del Ecuador mostró una prevalencia del 93,4 % (Roblero, 2017). A nivel local, en Loja, se encontró una prevalencia del 88.20 % de estrés académico en los estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Loja (Lucero, 2014).

Es innegable que ambos son fenómenos muy presentes en la población universitaria. Lo que cobra un significado especial, tal y como se señaló, el periodo universitario ha sido caracterizado por ser un periodo crítico en el que el individuo se vuelve más proclive a presentar problemas como ansiedad social, estrés crónico, depresión, autolesiones e inclusive el suicidio (Kang et al., 2021). Se puede afirmar entonces que es una situación problemática, con una importancia crítica, dado que la salud de los estudiantes es un factor indispensable a la hora cumplir con los requerimientos académicos y con las exigencias universitarias.

Pese a la gran cantidad de investigaciones en la que se relacionan a la evitación experiencial con una gran cantidad de psicopatología, así como, con una disminución en constructos como salud o calidad de vida, hasta la fecha de redacción de esa investigación a nivel nacional no se cuentan con estudios que relacionan esta variable con el estrés académico. Aun cuando esta investigación podría ayudar a arrojar luz acerca de cómo prevenir, reducir o manejar el impacto del estrés académico tan común en los estudiantes universitarios. En este mismo orden de ideas, estos estudios podrían contribuir a la creación de intervenciones basadas en procesos básicos, que se asienten en la investigación de laboratorio y en supuestos teóricos sólidos, como es el caso del constructo de la evitación experiencial.

Ante lo expuesto, surge la necesidad de determinar la relación entre la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes universitarios, buscando identificar los niveles de estrés y evitación experiencial. A su vez, los resultados de esta investigación proporcionarán información valiosa para la prevención y tratamiento de problemas de salud mental en estudiantes universitarios, en miras de incentivar y estimular investigaciones futuras y estudios que consideren no solo la relación de dichas variables en los universitarios, si no también, con otros constructos y otros grupos de población.



La investigación se divide en un total de dos capítulos organizados de la siguiente manera: En el Capítulo 1 se describen los antecedentes de la evitación experiencial, su definición, la Teoría de los Marcos Relacionales, características, factores que contribuyen, condiciones en las que afecta al ser humano, y la Terapia Aceptación y Compromiso; en el Capítulo 2 se abordan los antecedentes históricos del estrés académico, definición, etiología, el modelo Sistemático Cognoscitivo del Estrés Académico, síntomas, estrategias de afrontamiento e Tratamiento.

La investigación presenta las siguientes limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta principalmente por personas del género femenino, lo que puede sesgar las conclusiones al intentar generalizarlas a otras poblaciones. Además, se utilizaron solo mediciones cuantitativas, como cuestionarios, en lugar de técnicas ideográficas, lo que limita la capacidad de inferir e interpretar los resultados. Esto es especialmente relevante en el estudio del estrés académico y la evitación experiencial, dado que la historia de aprendizaje es un factor importante en la comprensión de ambos fenómenos. Por último, no se consideraron otras variables relevantes, como el nivel socioeconómico, la movilidad, el género, la edad y la cultura, que podrían influir tanto en la evitación experiencial como en el estrés académico.

## **4. Marco Teórico**

### **4.1 Capítulo 1: Evitación experiencial**

#### **4.1.1 Antecedentes históricos**

La evitación experiencial constituye una dimensión diagnóstica, ya no solo ubicua en gran parte de la psicopatología, sino también, es un constructo reconocido explícita o implícitamente en la mayoría de sistemas de terapias (Vázquez-Morejón, 2018). Freud, (1990) el padre del Psicoanálisis, sostuvo que la causa de la histeria se localizaba en la represión de contenidos psíquicos y que su tratamiento mismo sería hacer consciente lo inconsciente. Desde la terapia centrada en la persona, se sostiene que el trabajo terapéutico debe centrarse en incrementar la apertura a la experiencia y en la disminución de los intentos de huir de las mismas (Rogers, 1961). Postulados que guardan mucha similitud a la definición de evitación experiencial.

Asimismo, en la terapia de la Gestalt se señala como objetivo terapéutico el exponerse a experiencias pasadas traumáticas y reducir la evitación de estas (Perls et al., 2002). La terapia de esquemas por su parte, sostiene que el centro de los problemas psicológicos radica en un estilo de afrontamiento evitativo, mismo que surge en la infancia y no es útil en la vida adulta (Young, 1990). Y en esa misma línea psicólogos existencialistas recalcan que la psicopatología surge en la evitación inadecuada de la consciencia de la muerte (Yalom, 2008). La terapia cognitivo conductual a su vez, sustenta que el mantenimiento de las fobias y otros problemas psicológicos se deben a la evitación y el escape del sujeto, frente al estímulo temido (Moses y Barlow, 2006).

Desde una conceptualización más actual, la terapia de Aceptación y Compromiso, asentada dentro del contextualismo funcional, postula que la evitación experiencial implicaría dos aspectos: rechazo a sentir malestar y conductas activas encaminadas a hacerle frente (Maero, 2022). Esta perspectiva apoyada en la investigación básica propuesta por la Teoría de Marcos Relacionales (TMR) sostiene que la evitación experiencial está arraigada en nuestra capacidad verbal (Torneke, 2016). Sin el lenguaje la evitación experiencial no podría existir. De hecho es un fenómeno exclusivo de los seres humanos (Orcutt et al., 2020).

#### **4.1.2 Definición**

En los últimos años este concepto ha cobrado una singular importancia dentro de la literatura científica y especialmente dentro de las terapias contextuales o también llamadas terapias de tercera generación, al ser conceptualizado como una variable transdiagnóstica que se encontraría implicada en muchos trastornos psicológicos (Wenze et al., 2018). Al intentar definir este

constructo, lo que importa es su función (consecuencia) y no su topografía (características, forma). La evitación experiencial se delimita como una clase funcional de respuestas en la que el individuo no está dispuesto a ponerse en contacto con experiencias privadas aversivas, tratando de eliminarlas, suprimirlas o controlarlas (Kirk et al., 2021).

Por lo tanto, implicaría una estrategia inflexible, constituida por muchas conductas formalmente distintas pero que tendrían la misma consecuencia equivalente del escape y la evitación del malestar (Páez y Martínez, 2014). En ese sentido, distintas conductas que pueden ser descritas de formas diferentes, pueden cumplir la función de evitar eventos privados aversivos que se conciben como impedimentos para vivir. Lo que es común en muchos trastornos psicológicos, desde el trastorno obsesivo – compulsivo, la ansiedad e inclusive la esquizofrenia, por mencionar algunos ejemplos.

Esta clase funcional se mantiene por reforzamiento negativo, al proporcionar un alivio temporal del contenido aversivo, y por reforzamiento positivo, dado que la coherencia de adoptar estrategias de control sobre lo que sentimos o pensamos tal y como lo establece la sociedad es reforzante. Sin embargo, esta estrategia orientada en eliminar y aliviar, paradójicamente aumenta la frecuencia y la intensidad de las experiencias privadas, lo que en un inicio es una solución, a la larga constituye un problema que afecta y limita drásticamente a la vida (Sánchez et al., 2016).

La evitación experiencial no es intrínsecamente dañina, siendo válida y útil en varios contextos, lo que la hace peligrosa es su uso rígido y excesivo. En consecuencias, no es una cuestión de presencia o ausencia, sino de grado. La extensión en la que dichas conductas son sobregeneralizadas sin tener en cuenta el contexto, es lo que haría que tenga un impacto problemático, impidiendo tener una vida valiosa, manteniendo o exacerbando muchos problemas psicológicos (Maero, 2022).

#### **4.1.3 *La teoría de los marcos relacionales***

La teoría de los marcos relacionales surgió hace aproximadamente 21 años en un texto seminal de la mano de Hayes et al., (2001) esta teoría busca dar cuenta de la conducta verbal (lenguaje) y de la cognición. Sostiene que el lenguaje es la piedra angular en la psicología, dado que está presente a todos los asuntos humanos, teniendo su raíz en el aprendizaje de una operante generalizada denominada respuesta relacional arbitrariamente aplicable o marco relacional.

La TMR tomó los hallazgos encontrados por Sidman (1971), el cual mientras realizaba investigación sobre el lenguaje con adolescentes con desarrollo atípico, descubrió que los mismos

aprendían a dar respuestas que no habían sido explícitamente entrenadas, un descubrimiento sustancial para el entendimiento del lenguaje. De manera sucinta su experimento consistía en relacionar dos estímulos: por ejemplo, una determinada imagen con su nombre; díjase la imagen casa y la palabra casa, cada vez que se presentaba la imagen se emitía la palabra, si bien esta relación era entrenada, se observó que los participantes podían dar una respuesta adicional, no entrenada a la que posteriormente se denominó respuesta de estímulo derivada; de tal forma que si se presentaba la palabra casa, eran capaces de señalar la imagen y viceversa. Fenómeno que solo ha sido observado en seres humanos, y que se cree inicia a partir de aproximadamente los dos años de edad (Barnes y Harte, 2022).

Para explicar este fenómeno se señaló que se debía al aprendizaje de una operante generalizada denominada enmarque relacional, misma que surge en la adquisición temprana del lenguaje y que posibilita derivar relaciones aun cuando no haya existido una contingencia directa o haya existido un aprendizaje previo, de tal forma que si se aprende que  $A = B$ , se derivara que  $B = A$ . Sidman llamó a esto simetría (Torneke, 2016), y por su parte Hayes et al., (2001) lo denominó marco de coordinación, uno de los muchos que se podrían aprender a lo largo del desarrollo de un humano típico, también señaló otros marcos como el de oposición, comparación, diferenciación, temporales, causales, etc. Dichos marcos relacionales fueron considerados como el origen del lenguaje, una unidad funcional a partir de la cual surgen fenómenos como: las autoinstrucciones, el significado, los pensamientos. (Macías y Valero, 2021).

La capacidad de poner un estímulo en términos de otros y reaccionar con base a ello, explicaría por qué evitar experiencias privadas de manera crónica se constituye en la solución hecha problema, dado que podríamos evocar funciones aversivas independientemente, de si el estímulo que la desencadene haya estado presente o relacionado de alguna forma. El marco relacional no está basado en las propiedades formales de los estímulos, lo que significa que los seres humanos pueden emitir relaciones arbitrariamente, por ejemplo; esta teoría explicaría por qué una persona que se encuentra deprimida a partir de una ruptura amorosa puede sentirse más triste viendo un bello atardecer, dado que podría relacionar ese evento con la ausencia de la persona (Hayes et al., 2014). Para entender de una mejor manera es necesario conocer las 3 propiedades fundamentales de esta operante relacional;

**4.1.3.1 Vínculo mutuo.** Se refiere a la relación bidireccional que puede establecerse entre dos estímulos, si Juan es más grande que Pedro, esto implica mutuamente que Pedro es más pequeño que Juan.

**4.1.3.2 Vínculo combinatorio.** El vínculo combinatorio implica tres o más estímulos y se refiere a las nuevas relaciones que surgen entre los tres estímulos mencionados, por ejemplo, si Pedro es más grande que Juan (lo que implica mutuamente que Pedro es más pequeño que Juan) y Juan es más grande que Isaac (lo que implica mutuamente que Isaac es menor que Juan), entonces surgirán relaciones adicionales tales que Pedro es más que Isaac e Isaac es menor que Pedro.

**4.1.3.3 Transformación de funciones.** Como se especificó anteriormente las relaciones que se puedan establecer entre estímulos una vez implicado el marco relacional pueden ser totalmente arbitrarias, esto a su vez permite que las funciones que se vayan a evocar a partir de unos determinados estímulos no estén en función de las propiedades formales de los mismos, sino de las relaciones en las que participan, de tal manera que si tres estímulos participan de un marco de coordinación;  $A = B = C$  y uno de ellos es relacionado con un estímulo aversivo dígase A, B y  $C =$  también lo estarán.

Estas tres propiedades implicadas en los marcos relacionales arrojan luces acerca de la naturaleza de la evitación experiencial, y su universalidad en la vida humana. Al poseer lenguaje, constantemente se puede derivar relaciones y transformar funciones, al antojo arbitrario, esta capacidad implica que la evitación, no es siempre un camino funcional a largo plazo, pues constantemente se evoca el estímulo evitado, sin necesidad que el mismo esté presente, por ejemplo: por más que se trate de no sentir ansiedad frente a las personas; surgirá aún en la ausencia de las mismas, al solo pensarlas o imaginarlas. Como tal, los seres humanos no solo evitan los estímulos aversivos en sí, dígase un perro, sino que inclusive evitan pensar en el perro, lo que se traduce a una exacerbación del problema psicológico (Macías y Valero, 2021).

#### **4.1.4 Características de la evitación experiencial**

**4.1.4.1 Naturaleza verbal.** La evitación experiencial es una estrategia de regulación verbal, en tanto se aprende a temprana edad dentro de la sociedad, que refuerza y perpetúa el escape de eventos desagradables. En un inicio este patrón está en relación a experiencias aversivas externas, para posteriormente aplicarse de igual forma a experiencias privadas.

Dichos eventos privados tienen funciones verbales y están implicados en el trastorno psicológico, por supuesto, sin que lleguen a constituirse como su causa (Wilson y Luciano, 2014). Ahora bien, la evitación experiencial como estrategia de regulación de la conducta tiene resultados efectivos, como cuando evitamos un lugar que está señalizado como habitat de serpientes, sin embargo, es una historia distinta en la evitación de las experiencias privadas; los humanos como seres verbales poseen la capacidad ilimitada de abstraer relaciones entre estímulos, pudiendo relacionarlos y evocar funciones, sin importar las características formales de los mismos (Macías y Valero, 2021).

Siendo así, que el hombre es la única especie que escapa ya no solo del estímulo que desencadena la ansiedad, la angustia, el miedo, el humor distímico, sino que escapa de la respuesta misma. Las consecuencias que le siguen a este patrón se ajustan a la efectos que en un inicio se busca; reducir las respuestas aversivas, pero esto mismo sitúa a la persona en una trampa verbal, en la que su conducta se encuentra bajo control aversivo y queda orientada a vivir por el problema, quedando constreñida su vida a un ciclo de evitación dañino (Hayes et al., 2014).

**4.1.4.2 Clase funcional limitante.** Las personas con este patrón de conductas presentan distintos repertorios conductuales los cuales tienen una función en común: la supresión o evitación del evento privado. La evitación puede estar presente desde tratar de no recordar un evento traumático, hacer ejercicio para no sentirse triste e inclusive consumir algún ansiolítico para suprimir la ansiedad, todas estas topografías son irrelevantes desde una perspectiva funcional, lo relevante es que todos estos comportamientos operan para controlar las experiencias privadas (Wilson y Luciano, 2014).

#### **4.1.5 Factores que contribuyen a la emergencia de la evitación experiencial**

Es necesario recapitular brevemente lo explicado en el apartado de la teoría de los marcos relacionales. Nuestro lenguaje nos dota de una capacidad ilimitada para derivar relaciones y funciones, esta puede y no puede ser una herramienta eficaz, en el último caso; la evitación

experiencial tiene como base ciertas características de los contextos verbales y ciertas regulaciones verbales problemáticas, como se verá a continuación.

**4.1.5.1 Literalidad.** Este contexto verbal supone responder a un estímulo en relación a otro, génesis mismo de nuestra habilidad simbólica. La literalidad como contexto verbal nace en las respuestas relacionales arbitrariamente derivadas (marcos relacionales) entre estímulos y las funciones de estos, lo que hace que las palabras tengan una determinada función (sean un reforzador, castigo o sirvan para discriminar). La dificultad radica cuando se empieza a tratar a las palabras mismas como los objetos a los que se refieren, siendo evitadas como si estas pudieran dañar a la manera del estímulo en sí (Wilson y Luciano, 2014).

**4.1.5.2 Valoración:** Este contexto verbal hace alusión al valor que se le atribuye a determinados estímulos, eventos, según acuerdos arbitrarios propios de cada comunidad socioverbal, sobre el bien y el mal, lo saludable o dañino, la normalidad o irregularidad. A su vez da valor al contexto de literalidad. Y se adquiere, mediante el marco relacional de comparación, contribuyendo a la evitación experiencial, en tanto no se distingua las valoraciones de las propiedades formales del estímulo (Hayes et al., 2014). Este sería el caso, cuando sentirse intranquilo no se toma como una experiencia humana común, sino como un síntoma que debe desaparecer, y que muy probablemente prediga un ataque de pánico.

**4.1.5.3 Dar razones y el apoyo a la cosificación de los eventos privados como causantes de la conducta.** El contexto de dar razones, permite justificar el cómo nos relacionamos con las experiencias privadas. La coherencia en la forma en que se supone que se debe actuar en relación a lo que se siente, constituye un reforzador que mantiene la evitación experiencial. A temprana edad se aprende a situar el foco de la explicación en lo que se piensa o se siente en lugar de lo que se hace, señalándose que es necesario cambiar nuestro mundo privado, para cambiar nuestras acciones, consecuentemente el sufrimiento es visto como una experiencia anormal, una que debe ser resuelta, para poder tener una buena vida (Wilson y Luciano, 2014)

Por ejemplo, se supondría que una persona deprimida tiene que sentirse menos triste o en su defecto feliz para acabar con su conducta depresiva. La paradoja surge aquí, pues en cuanto más una persona trate de cambiar sus contenidos privados percibidos como aversivos más se incrementan y se extienden menguando la satisfacción existencial (Maero, 2022).

**4.1.5.4 Control de las experiencias privadas aversivas.** Se encuentra conformado por un lado por las reglas manifiestas acerca de la eliminación de experiencias privadas y el reforzamiento social, consecuencia del cumplimiento de estas. Este control se adquiere temprano en nuestro desarrollo, en la medida que se aprende a situar la causa de la conducta en los pensamientos y sentimientos, los cuales si son percibidos como negativos, deben ser controlados o eliminados (Wilson y Luciano, 2014).

Es común encontrar una suerte de propagación vírica de estas reglas en nuestro contexto cotidiano del tipo: “la tristeza es negativa”, “solo quien es feliz vive bien” (Macías y Valero, 2021). Lo que no hace más que exacerbar este marco que supone que para vivir felices se debe eliminar todo aquello que es categorizado dentro de las experiencias privadas negativas.

De esta manera, nuestra conducta relacional fortalece estos contextos verbales, potenciando la evitación experiencial, aumentando el valor de las experiencias privadas como estímulos que deben evitarse y a su vez se fortalece las reglas que los sitúan como causas de nuestro comportamiento, lo que ayudarían a que el ser humano se vuelva más propenso a quedar envuelto dentro de la evitación experiencial.

#### ***4.1.6 Condiciones en las que la evitación experiencial puede resultar perjudicial***

El control intencional de las experiencias privadas como forma de afrontamiento se vuelve contraproducente cuando el repertorio del individuo se limita solo a esa estrategia. La evitación experiencial impide la experiencia correctiva de una determinada creencia privada dado que evita que esta se contraste con la realidad, lo que a su vez perpetúa dicha evitación experiencial (Orcutt et al., 2020).

De manera más detallada Hayes et al. (2014) y Wilson y Luciano (2014) explican una serie de situaciones en las que la evitación experiencial puede resultar contraproducente.

La primera de estas situaciones ocurre cuando la evitación experiencial contradice el resultado buscado. Intentar suprimir o escapar de algún contenido privado reduce a corto plazo el malestar, sin embargo, el mismo intento de suprimir dígase un pensamiento o una emoción provoca un incremento de estas experiencias, a manera de una especie de efecto rebote (Wenzlaff y Wegner, 2000). La evitación de un contenido implica inevitablemente mantener una relación con ese contenido, aun cuando lo que se busque es no experimentarlo.

Otra situación se da cuando el evento no está gobernado por la regulación verbal. Esto es si una determinada experiencia privada no se originó mediante la derivación de relaciones, sino a



través del aprendizaje explícito, cuando sucede esto la evitación experiencial solo contribuirá a agudizar el problema, por ejemplo: la fobia a los perros no podrá extinguirse aún con los intentos de controlar o evitar la ansiedad resultante, ya que para lograr los resultados buscados no es preciso meramente recurrir a estrategias verbales, sino a contingencias directas; exposición con prevención de respuestas.

Una tercera situación acontece, cuando los efectos deseados son posibles, pero implica costes no saludables. Es así que control de las experiencias puede ser posible, pero para lograrlo es necesario constreñir la calidad existencial, de tal forma se puede evitar sentir ansiedad social, si se deja de interactuar con las personas, pero eso mismo implicaría un coste excesivo y una vida menos valiosa, lo mismo se diría de aquel que recurre al consumo de sustancias psicoactivas como forma de lograr no sentir o pensar.

Una última situación, sucedería cuando el evento experimentado no puede eliminarse. Si el control vivencial está enfocado a cambiar una experiencia que no puede variar, como una pérdida irremediable, la estrategia de evitación contribuirá al desarrollo de un trauma y a convertir a la persona en víctima de su estrategia.

#### ***4.1.7 Terapia de aceptación y compromiso (ACT)***

Tiene su raíz en la tradición conductista, fundamentándose a su vez en la teoría de los marcos relacionales con una filosofía funcional contextual (Marno, 2014). En este enfoque se da mayor relevancia a la evitación experiencial como proceso transdiagnóstica y como variable común en muchas psicoterapias. La ACT postula la normalidad destructiva como forma de oposición a la normalidad saludable, diferenciándose está de aquella en que el malestar es conceptualizado como algo anormal, algo que debe combatirse, frente a ello se sostiene que lo verdaderamente normal es el dolor siendo este ubicuo a la condición del ser humano, por ello frente a las ideas sociales de controlar o eliminar los sentimientos negativos, esta terapia afirma que no es posible eliminar el dolor y tampoco necesario para poder vivir una vida valiosa, siendo más oportuno aceptar aquello que no se puede cambiar, que evitar y exacerbar el problema (Maero, 2022).

**4.1.7.1 Aceptación versus evitación experiencial.** Constantemente se evalúa y describe tanto el mundo privado como el mundo exterior. El autoconocimiento es un arma de doble filo, la cual puede llevar a luchar con las experiencias privadas como si se trataran de sucesos aversivos.

Pareciera lógico hacer esto, sin embargo, lo que se piensa o se siente son respuestas mayoritariamente involuntarias, la forma en cómo se reacciona tiene su origen en la historia de aprendizaje de cada ser humano, y escapa mayormente al control voluntario. Aun cuando se intente suprimir pensamientos y sentimientos, estos se vuelven más potentes y frecuentes, ya que las mismas estrategias de regulación que funcionan con las experiencias externas suelen ser ineficaces con los eventos privados, se puede alejar o abandonar un lugar que nos resulte aversivo, pero lamentablemente no se puede abandonar la mente aun cuando los pensamientos y sentimientos se vuelvan insufribles.

Frente a esas imposibilidades de la evitación experiencial como solución para enfrentar los eventos privados de manera efectiva, ACT resalta la aceptación, no como tolerancia ni resignación ante aquello que nos supera, sino como una forma de relacionarnos con nuestras experiencias, una desde la curiosidad, la calidez, y la apertura, sin que estas gobiernen la conducta y a partir de la cual se empieza a tratar a los pensamientos como lo que son (Valdivia-Salas y Páez, 2019).

De manera mucho más amplia el propósito de la terapia de aceptación y compromiso es aumentar la flexibilidad psicológica, conceptualizada como la capacidad de vivir en el ahora y comportarse en virtud de los valores de cada uno (Rubio et al., 2023). Para ello emplea una serie de componentes incluida la aceptación que tradicionalmente se representan de manera gráfica en un hexágono, denominado hexaflex en el que cada vértice representa un proceso (Maero, 2022). A continuación, se explica cada uno de ellos.

**Aceptación.** La aceptación experiencial implica experimentar experiencias internas sin defensa ni intentos de controlarlas o cambiarlas. En lugar de verlas como problemas a resolver, se busca aceptarlas como experiencias a tener. Lo que permite actuar hacia lo valioso en lugar de simplemente aceptar situaciones. La aceptación no es lo mismo que resignación, ya que implica una actitud activa de apertura y disposición a experimentar el malestar de una manera más rica y flexible. Para lograr la aceptación, es necesario primero desmontar nuestras evaluaciones y reglas verbales que nos llevan a luchar contra nuestras sensaciones internas. La aceptación no es una forma de controlar el malestar, sino una forma más rápida y eficiente de actuar hacia nuestros

valores. Al aceptar nuestras experiencias internas, reducimos el malestar añadido que surge de la lucha y la evitación, lo que nos permite vivir de manera más plena y auténtica (Maero, 2022).

**Defusión.** La defusión es entendida como el rompimiento de la literalidad de los pensamientos (lenguaje) con su consiguiente capacidad de observar los contenidos privados como lo que son: pensamientos, recuerdos, emociones y sentimientos. No se intenta cambiar el contenido del pensamiento, su frecuencia o intensidad sino la función que tienen para el comportamiento (Valdivia y Páez, 2019). Este proceso explicado en términos funcionales hace referencia a la extinción y a la exposición a estímulos aversivos con el consiguientes cambio de funciones previamente adquiridas, entendido esto; el procedimiento para lograr este objetivo puede variar siendo de los más utilizados el repetir muchas veces una palabra que genere aversión dígase “Perro” hasta que solo quede su sonido o tratando al contenido temido como algo externo mencionando sus características dígase color, tamaño, forma, etc. Lográndose así una disminución en la fusión a los eventos privados.

**La atención al momento presente.** Comúnmente las personas pasan sus vidas extrañando el pasado o viviendo en el futuro. Dejando de lado completamente la riqueza de acontecimientos que se presenta en el ahora. Esto conlleva a la reducción de acciones que sean congruentes con lo que es valioso haciendo que comportamientos ineficaces dominen la regulación de este (Luoma et al., 2007). ACT enseña a los pacientes a centrarse en el presente como el único momento en el que pueden tomar medidas para mejorar sus vidas. Esto implica aprender a prestar atención consciente y sin juzgar a lo que está sucediendo en el momento presente, lo que ayuda a contrarrestar la tendencia a evitar o retirarse de pensamientos y sentimientos difíciles, así como de situaciones y contextos importantes. Para esto se hace uso de procedimientos como la respiración consciente, ejercicios experienciales y metáforas.

**Contacto con los valores:** Son consecuencias construidas en el seno de cada contexto social, son individuales y únicas para cada ser humano. Representan lo que queremos, lo que da significado a nuestra vida. Y sirven para orientar al comportamiento en una dirección hacia al bienestar, se los entiende como metas más que como objetivos.

**El yo como contexto.** Mas allá de fusionarnos con historias, perspectivas creencias sobre lo que somos, lo que hacemos o como nos definimos desde este modelo se busca reducir el apego excesivo y la consiguiente identificación con nuestra historia. Lograr un yo aquí ahora es el objetivo, para lograr una percepción de nuestros contenidos privados más defusionada y aceptante

(Hayes et al., 2014). El proceso de aprender a liberarse del yo conceptualizado implica principalmente desarrollar una perspectiva del yo como observador. De manera similar al enfoque de mindfulness, se aprende a reconocer que las historias y narrativas que nos contamos a nosotros mismos no necesariamente son verdaderas o confiables. En ACT, esta perspectiva de observador se cultiva mediante el uso de diferentes técnicas, como ejercicios de atención consciente, metáforas y experiencias prácticas.

**Acción comprometida.** ACT promueve el uso de objetivos concretos que se pueden lograr y completar para medir el cambio de comportamiento, en contraposición a los valores que son más abstractos. Se utilizan técnicas de cambio de comportamiento como la exposición, la adquisición de habilidades, el manejo de contingencias y la activación conductual para ayudar a los pacientes a actuar de manera efectiva y en línea con sus valores personales. Si los pacientes luchan con la inacción o la evitación, la ACT los ayuda a relacionar sus acciones concretas con sus valores y a desarrollar patrones más amplios de acción efectiva basados en valores, como en la terapia conductual tradicional (Maero, 2014).

## **4.2 Capítulo 2: Estrés académico**

### **4.2.1 Antecedentes históricos**

Según Román y Hernández (2011) el término estrés se originó en el siglo XVII dentro de la física y fue propuesto por Robert Hook para referirse a la deformación en un cuerpo elástico producto de una fuerza aplicada. No obstante, el concepto actual utilizado dentro de la psicología, se desarrolló a partir de los aportes pioneros de tres importantes investigadores Claude Bernard, Walter B. Cannon y Hans Sely (Lu et al., 2021).

Claude Bernard, fue el primer científico en usar el término fuera del campo de la física, introduciéndolo en la medicina, acuñando también, la palabra homeostasis, concepto clave para entender al estrés. Posteriormente Bradford Cannon conceptualizó al estrés como una perturbación a la homeostasis, es decir una ruptura en el estado de equilibrio mantenido hasta entonces (Román y Hernández, 2011).

En la década de 1930 un joven estudiante de medicina llamado Hans Selye, propuso el término “síndrome general de adaptación” para referirse a todos los síntomas comunes e inespecíficos, presentes en los pacientes a los que atendía, este constituirá el antecedente del estrés como respuesta ante ciertas condiciones. Pero no fue hasta años después, cuando designó el término “estrés biológico” y finalmente estrés para referirse a un conjunto de factores que encontró mientras

experimentaba en ratas a las que inducía a ejercicio físico excesivo. Selye postuló que varias enfermedades incluso las mentales tenían su etiología en los cambios fisiológicos producto de un estado sostenido de alteración, refinó esta idea, incluyendo ya no solo a agentes físicos como productores de estrés, sino también, a las demandas sociales, (Berrío y Zea, 2011).

En 1960 con base al libro publicado por Selye, el estrés se definió como el conjunto total de todas las consecuencias inespecíficas resultantes de agentes materiales y sociales que pueden afectar a la persona (Martínez y Díaz, 2007). La propuesta de Selye, constituye el antecedente del enfoque biológico, que al día de hoy ha incorporado nuevos términos como la “alostasis” para referirse a que la mayor parte del equilibrio dinámico debe ser variable en lugar de constante (Saleh Baqutayan, 2015).

Como consecuencia de la postura de Selye, ciencias como la psicología realizaron críticas, en las que denunciaban que la explicación biológica dada al estrés, era reduccionista ya que situaban el foco de la explicación, solamente en la respuesta fisiológica del individuo, dejando de lado otros aspectos importantes como el entorno (Álvarez Silva et al., 2018). Como contraparte a Selye, Richard Lazarus, asentando su propuesta en los modelos personológicos, incorpora al concepto de estrés, la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo, estructurando una propuesta más integral al rescatar la importancia del entorno que interactúa en conjunto con el individuo para producir ciertos efectos (Román y Hernández, 2011).

Retomando esta caracterización y con el objetivo de lograr una conceptualización multidimensional del estrés académico. Barraza (2006) ha construido el Modelo Sistemático Cognitivista del estrés académico, con el objetivo de obtener una perspectiva más completa del estrés. Propone para su estudio tres dimensiones: estresores, evaluación cognitiva, y afrontamiento.

#### **4.2.2 Definición**

No existe consenso sobre la etimología del término estrés. Se suele sugerir que se derivó de la palabra latina *stringer* que significa “atar con fuerza”. Otras fuentes señalan que surgió a partir de la palabra francesa *destress* en inglés *distress* afirmando, que el prefijo “dis” finalmente se eliminó, para dar origen al término estrés (Ashforth y Humphrey, 1993).

El estrés constituye una variable de interés para muchos campos de la ciencia, desde la biología, la psicología, hasta la física, lo que ha contribuido a que haya muchas formas de definirlo, unas definiciones sitúan el foco en los estímulos estresantes, otras en las respuestas ante el estrés, o en la relación entre estos últimos, y unas cuantas más, en la naturaleza del fenómeno. También,

perspectivas más actuales lo señalan como un constructo que agrupa a muchas variables. Este panorama ha originado que no haya un consenso teórico que defina al estrés (Lu et al., 2021).

Dentro del campo de la psicología, una conceptualización clásica lo señala como la consecuencia de una situación demandante que excede las capacidades para hacerle frente, resultando en la pérdida del equilibrio mantenido hasta ese momento (Folkman et al., 1986). Comúnmente el estrés también se define como un fenómeno negativo resultado de muchos eventos percibidos como peligrosos para la existencia. Sin embargo, si bien esta definición es ampliamente utilizada por la gran mayoría de investigadores, es preciso señalar que el estrés en sí mismo, no es negativo, desde una perspectiva que atañe a la naturaleza del fenómeno se explica que el estrés en cierto nivel es indispensable para el óptimo funcionamiento, acunándose dos términos eustrés y diestrés, el primero referido al estrés positivo y el segundo al estrés desproporcional, que genera repercusiones tanto a nivel biológico, físico y psicológico (Alsulami et al., 2018).

En vista a la dispersión teórica del estrés, y al ser un fenómeno que puede tener distintos orígenes, y formas de ser estudiado, se ha optado por clasificarlo de acuerdo a la especificidad del contexto en el que surge (Lu et al., 2021). En el contexto académico se refiere a las respuestas del individuo ante las demandas educativas que exceden los recursos de adaptación (Alsulami et al., 2018). Este estrés se desarrollaría a partir de multitud de estímulos que pueden actuar como factores estresantes dentro del contexto académico.

Una definición más completa, y la que será utilizada en la presente investigación, es propuesta por Barraza (2008) que lo describe como un proceso esencialmente psicológico que resulta a partir de tres etapas. Primero, el estudiante se enfrenta a una serie de peticiones que las percibe como estresores. Segundo, estas resultan en una situación estresante que se hace explícita en los indicadores de desequilibrio o síntomas. Tercero, el proceso termina en un intento de restablecer el equilibrio sistémico a través de estrategias de afrontamiento.

#### **4.2.3 Etiología**

El estrés académico puede originarse por una multitud de factores o situaciones que se encuentran en el contexto institucional, estos al ser percibido como estresores, constituyen una amenaza para el equilibrio mantenido hasta el momento y ocasionan una búsqueda de la homeostasis mediante las estrategias de afrontamiento. Los estresores son estímulos o eventos amenazante que ocasionan en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica. Se clasifican en estresores mayores y estresores menores. Los primeros son objetivos e independientes de la

evaluación del individuo, constituyendo en la mayoría de los casos una amenaza para la vida, mientras que los segundos, dependen del individuo, es decir intrínsecamente no constituyen fuentes de estrés, sino que la atribución como estresores es dada por cada persona (Barraza Macías, 2006).

**4.2.3.1 Estresores Mayores.** Amigo Vázquez (2000) y Barraza Macías (2006) hay tres situaciones que constituyen un estresor independientemente de la evaluación del individuo.

- El inicio y el término del periodo escolar
- Cambio de establecimiento educativo
- Evaluaciones (Siempre y cuando constituyan un punto de inflexión en la vida académica del universitario, promoción de grado, permanencia, etc.)

**4.2.3.2 Estresores Menores.** Barraza Macías (2006) y Polo et al. (1996) identificaron una serie de estresores menores, que responden a la forma en como son percibido por cada persona.

- Competencia grupal
- Sobrecarga de trabajos académicos
- Exceso de responsabilidades
- Interrupción del trabajo
- Bajo reforzamiento
- Problemas con los docentes
- Problemas con el resto de estudiantes
- Masificación de la población estudiantil
- Participar en clase
- Trabajar en equipo

#### **4.2.4 *Modelo Sistémico Cognoscitivista Del Estrés Académico***

Este modelo fue propuesto por Barraza Macías (2006) y creado a partir de la teoría de la modelización sistémica, teniendo como fundamento teórico, la teoría general de sistemas y el modelo transaccional del estrés propuesto por Lazarus.

El modelo se construyó a partir de cuatro hipótesis:

Hipótesis de los componentes sistémicos procesuales del estrés académico. Adopta la definición de sistema abierto, entendiendo esto como un proceso relacional entre el sistema y su entorno. Siendo así que los componentes sistémicos procesuales reaccionan al constante flujo de entrada (input) y salida (output) para lograr la homeostasis.

Esto se vería en el ámbito académico cuando el universitario se encuentra ante las exigencias de su contexto escolar, que después de ser percibidas como estresores (input) conducen a el desequilibrio del sistema (situación estresante) desembocando en una serie de síntomas que motivan el afrontamiento.

Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico. Partiendo de la naturaleza del estrés este puede ser positivo o negativo, eustrés y diestrés respectivamente. Sin embargo, cuando se habla del estrés académico según el modelo sistémico cognoscitivo, es negativo, esto dado que rompe el equilibrio sistémico mantenido por el estudiante y su contexto.

Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico. Cuando el estresor provoca el desequilibrio, se hace necesario utilizar los recursos para afrontar dicha situación. Se inicia un proceso psicológico de interpretación para determinar la capacidad del individuo para hacerle frente el estímulo estresor y recobrar el equilibrio mantenido

Hipótesis del estrés académico como estado psicológico. En el estrés académico la mayor parte de estresores son menores, dado que lo serán en cuando sean valorados cognitivamente por cada estudiante, en otras palabras, en el estrés académico los eventos que rompen el estado de equilibrio, son mayoritariamente eventos que no son intrínsecamente estresantes, sino que van a depender de la valoración de cada persona. El estrés académico es un estado psicológico.

#### **4.2.5 Síntomas**

Cada uno de los síntomas que pueden presentarse van a ser ideográficos, es decir atiende a la singularidad de cada caso, siendo que el desequilibrio sistémico va a ser indicado en distintas proporciones y maneras en cada alumno (Barraza, 2008). Estos síntomas se pueden clasificar en físicos, psicológicos y comportamentales.

**4.2.5.1 Físicos.** Referentes a las respuestas del cuerpo, en Barraza Macías (2006) se encuentran los siguientes síntomas:

- Onicofagia
- Temblores
- Cefaleas
- Insomnio
- Diarrea
- Dolor de espalda



- Sudoración

**4.2.5.2 Psicológicos.** Implican una reacción a nivel de los procesos cognoscitivos o emocionales del alumno entre los que se puede encontrar según Palacio et al. (2016) y Barraza (2006):

- Bloqueo
- Ansiedad
- Depresión
- Inquietud
- Dificultad para concentrarse
- Falta de entusiasmo
- Olvidos

**4.2.5.3 Comportamentales.** Estos constituirán aquellos que repercuten en la conducta del individuo, Barraza (2006) menciona los siguientes:

- Aislamiento social
- Ausencia escolar
- Cambios en la conducta alimentaria
- Discusiones
- Indiferencia hacia sus pares

#### **4.2.6 Estrategias de Afrontamientos**

Al respecto Folkman et al. (1986) delimitan el término afrontamiento como un proceso dinámico en el que, según las circunstancias, se debe recurrir a formas de manejo defensivas y, en otras, estrategias orientadas a la resolución. Las estrategias serían los esfuerzos tanto mentales como comportamentales de carácter dinámico que se originan para combatir ciertas exigencias específicas tanto internas como externas que han sido percibidas como peligrosas dado la limitación de los recursos de una persona.

La importancia de estas estrategias es tal, que autores como (Folkman et al., 1986) han propuesto que el estrés no es tanto el resultado de ciertos estresores, sino, que este surge dada la incapacidad de estas estrategias para hacerle frente. Es importante mencionar que las formas en las que cada individuo afronta las exigencias percibidas como desbordantes, van a depender de su historia de aprendizaje, por lo que algunos harán uso de estrategias más funcionales, mientras que otros pueden convertir la solución en un problema más.

Según el mecanismo de afrontamiento usado, se distinguen dos tipos de estrategias: aquellas centradas en el problema y aquellas centradas en la emoción. Un posible listado ha sido señalado por Saleh (2015):

#### **4.2.6.1 Afrontamiento centrado en el problema:**

- Afrontamiento dinámico
- Supresión de la conducta
- Restricción
- Búsqueda de apoyo social
- Desconexión conductual

#### **4.2.6.2 Afrontamiento centrado en la emoción**

- Evitación
- Evaluación y crecimiento positivo
- Aceptación
- Negación
- Religiosidad
- Desahogo emocional
- Consumo de sustancias

#### **4.2.6.3 Tratamiento**

Algunos metaanálisis han demostrado que la terapia de aceptación y compromiso para reducir el estrés en universitarios es más efectiva que una condición de espera (Räsänen et al., 2020). Además, se ha visto que los tamaños medios del efecto en los resultados primarios favorecieron significativamente a la terapia de aceptación y compromiso por encima de la terapia cognitiva conductual para algunos trastornos como: depresión, así como para mejorar la calidad de vida, existiendo mayor congruencia entre los cambios y la explicación de estos para ACT (Ruiz, 2012). Por lo que para estos fines se elegirá ACT como herramienta para el diseño del plan de prevención.

Los beneficios de la terapia de aceptación y compromiso para gestionar el estrés son tales que la Organización Mundial de la salud (OMS, 2020) diseñó una guía ilustrada para el afrontamiento de este, sirviéndose de los componentes previamente explicados; aceptación, defusión, contacto con los valores, yo como contexto, compromiso con la acción, contacto con el momento presente para gestionarlo. ACT es una herramienta efectiva para lograr esta modificación,

ya que se enfoca en el uso del lenguaje para influir en el estrés. La perspectiva ACT del estrés confirma la definición transaccional del estrés, en la que la respuesta de estrés está determinada por lo que se dice a uno mismo sobre la situación. Existiendo una evidente consonancia con la teoría sistemática cognoscitiva anteriormente descrita. ACT puede ayudar a examinar los factores de estrés de forma más realista y a calibrar la amenaza y la capacidad de enfrentarlos. En lugar de reducir actividades, se busca adquirir mayor control en el tiempo y las demandas de la vida, examinar responsabilidades desde una nueva perspectiva y definir prioridades coherentes con metas y valores (Blonna, 2010).

La clave para manejar el estrés es aceptarse a uno mismo. El fracaso en la gestión del estrés ocurre porque muchas personas confunden la gestión del estrés con la supresión o el control total de él. Sin embargo, el estrés es parte inseparable de la vida y no se puede eliminar completamente. La estrategia de controlar o eliminar los factores potenciales de estrés es una estrategia fallida. Por lo tanto, la única solución es gestionar el estrés, lo que implica manejar o enfrentarse a él con un control limitado. La aceptación de esta realidad es crucial para la gestión efectiva del estrés. La ACT nos proporciona una perspectiva única sobre cómo gestionar el estrés sin necesidad de controlarlo o suprimirlo completamente (Blonna, 2010).

El modelo ACT es conceptualmente coherente, pero técnicamente se caracteriza por ser flexible en el uso de diferentes recursos técnicos provenientes de diversas fuentes. Lo que no implica que se haga uso ingenuo de distintas técnicas a la luz de lo que mejor le parezca al terapeuta, si no que estas técnicas son y deben ser encendidas a la luz del fundamento teóricos experimentales del modelo, es así que el uso flexible de diferentes recursos se logra mediante la aplicación del modelo de flexibilidad psicológica, el cual permite la integración de aportes de distintos tipos, generando así un tratamiento coherente y potente que supera la suma de sus partes (Maero, 2022). Por esta razón, el uso de técnicas de respiración puede ser de utilidad dentro del modelo e incluso se los ha utilizado como forma para contactar con el momento presente o vivir en el ahora (*mindfulness*). Así también se puede hacer uso de ejercicios experienciales, actividades y metáforas recursos que guardan coherencia con el modelo al buscar como fin acercar al paciente a una vida valiosa.

**Mindfulness.** Es entendido como habitar en el ahora darse cuenta de la infinidad y riqueza de estímulos que se encuentran presentes, sin juzgarlos. En esta práctica, se fomenta la observación minuciosa de los detalles más sutiles de la experiencia, como las pequeñas variaciones de sensación

al respirar o la textura al tacto, por ejemplo: de una pasa. La cantidad de detalles que se reporten puede indicar el nivel de conexión con el momento presente. El registro de experiencias corporales es un indicador relevante en esta dimensión, ya que permite identificar qué se siente, dónde se siente, con qué características y cualidades. En general, cuanto más preciso sea el registro de las sensaciones corporales, mayor será la indicación de flexibilidad. Por el contrario, una pobre capacidad de registro corporal, manifestada en tensión física, mala postura, dificultad para identificar sensaciones y sentimientos, es un indicador típico de pérdida de contacto con el presente (Maero, 2022).

**Actividades y ejercicios experienciales.** Existen muchos ejercicios y actividades que pueden ayudar a experimentar y desarrollar esta habilidad, que implican prestar atención a algún aspecto interno o externo como ancla de la atención. Algunos ejemplos de anclas comunes incluyen la respiración, sensaciones táctiles, sonidos y otros estímulos sensoriales. Estos ejercicios pueden ser formales o informales y se pueden hacer tanto durante la sesión terapéutica como fuera de ella. Es importante que se practique con frecuencia y de diversas maneras para que el contacto con el presente se convierta en una habilidad que se pueda aplicar en diferentes situaciones. También es importante evitar simplemente hablar sobre la importancia del momento presente sin realizar ninguna práctica o dejar de lado el trabajo en esta área después de una sola sesión. El objetivo es que el contacto con el presente sea una habilidad que se cultive y se incorpore a lo largo de todo el proceso terapéutico (Maero, 2022).

**Ejercicios formales.** En el contexto de estas actividades, la actitud que se cultiva durante su práctica es de gran importancia. Inicialmente, estas prácticas pueden resultar muy frustrantes, como ocurre con la meditación. Por esta razón, es importante enfatizar las cualidades deseadas de la atención, más que simplemente mantener el enfoque en un estímulo. Es importante que se realice con curiosidad, apertura, amabilidad y paciencia. No se trata tanto de evitar que la mente se desvíe del ancla, lo cual es imposible, sino de observar con curiosidad e interés lo que ha capturado la atención y regresar con amabilidad y paciencia a lo que se estaba apreciando. Enfocarse en estas cualidades, en lugar del desempeño, ayuda a las personas a no caer en exigencias y autocríticas sobre las prácticas. Si el objetivo es simplemente mantener la atención en algo, entonces es fácil fallar y criticarse por ello. Si el objetivo es observar con curiosidad y regresar con amabilidad, la práctica se vuelve más compasiva y fluida (Maero, 2014).

**Prácticas informales.** Estas prácticas pueden ser asignadas entre sesiones o realizarse durante las sesiones mismas. Una sugerencia útil es la de hacer una sola cosa a la vez, prestando atención a estímulos específicos, como las sensaciones del cepillo de dientes en las encías, el sabor de la pasta dental y los movimientos de la mano. Otra sugerencia es realizar una actividad a la mitad de la velocidad usual, notando las nuevas sensaciones y efectos que aparecen. Por ejemplo, se puede acordar con el paciente cepillarse los dientes a la mitad de la velocidad habitual.

**Metáforas.** Las metáforas son redes complejas de relaciones que transmiten información rápidamente de un estímulo hacia otro (Torneke, 2016). Son útiles para trabajar en terapia, especialmente en el proceso de atención plena y conexión con la experiencia presente. Podemos usar metáforas como la del atardecer para mostrar la diferencia entre contemplar una experiencia versus hacer algo con ella, o la metáfora del paso a desnivel para transmitir que las emociones y pensamientos son señales que algún punto pasa (Maero, 2022).

## **5. Metodología**

### **5.1 Enfoque y Diseño de Investigación**

La presente investigación tuvo un diseño no experimental, dado que no se realizó una manipulación deliberada de las variables, se observó el objeto de estudio tal como se presenta en el contexto natural y posteriormente se realizó un análisis del mismo (Hernández Sampieri et al., 2010). Presenta un enfoque cuantitativo de corte transversal, se midió con precisión las variables en un tiempo único, mismas que se representaron mediante cantidades para ser analizadas a través de métodos estadísticos. Se trata de una investigación de campo ya que la recolección de datos se llevó a cabo en el mismo sitio en donde se desarrolla el fenómeno a investigar.

### **5.2 Tipo de Investigación**

La investigación tuvo un alcance descriptivo, dado que se buscó conocer la presencia de evitación experiencial y los niveles de estrés académico en los estudiantes de la Facultad de Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja; y correlacional por cuanto, se determinó cómo se relacionan las variables antes mencionadas.

### **5.3 Área de estudio**

El presente estudio se desarrolló en la carrera de Psicología Clínica de la Facultad de Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja, ubicada en la ciudad de Loja en la Av. Manuel Monteros y Antonio Peña Celi.

### **5.4 Población y muestra**

#### **5.4.1 Población**

La población de este estudio la constituyeron todos los/las estudiantes inscritos en la carrera de Psicología Clínica durante el período académico octubre de 2022- marzo 2023, con un total de 208 alumnos.

La muestra utilizada en el estudio fue probabilística obtenida mediante un muestreo aleatorio simple. Para seleccionar los elementos muestrales, se asignó un número a cada estudiante matriculado en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja durante el período comprendido entre octubre 2022 y marzo 2023. Luego, se llevó a cabo una selección al azar mediante el software SPSS-27. Además, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión para garantizar la representatividad de la muestra quedando constituida por un total de 174 estudiantes.

El cálculo del tamaño de la muestra se realizó utilizando el programa *EPIDAT*, empleando la fórmula especificada por Hernández Sampieri et al. (2010) para una muestra finita, garantizando así la precisión y validez de los resultados obtenidos.:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

N= Población total que equivale a 208

$Z_{\alpha}^2$ = Nivel de confianza equivalente a 1,96

p= Probabilidad de que ocurra el evento estudiado del 50%

q= Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado 50%

e= error de estimación máximo aceptado igual a 0.03

### **5.5 Criterios de inclusión**

- Estudiantes legalmente matriculados durante el ciclo académico octubre 2022 abril 2023
- Estudiantes que accedan participar en el estudio, mediante la firma del consentimiento.
- Disponibilidad de los estudiantes para responder presencialmente las preguntas del Inventario de Estrés Académico Sisco-21 y el Cuestionario de Aceptación Acción II.

### **5.6 Criterios de exclusión**

- Estudiantes cuya información facilitada por parte de la secretaría de la carrera de Psicología Clínica se encontró incompleta.
- Estudiantes que no hayan aceptado el consentimiento informado y rechacen participar en la investigación.
- Estudiantes que aceptaron voluntariamente las condiciones expuestas en el consentimiento informado, pero no hayan completados los cuestionarios.

### **5.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:**

#### **5.7.1 Consentimiento informado**

El consentimiento informado se construyó según el formato proporcionado por el comité de evaluación de ética de la investigación (CEI) de la OMS, mismo que contiene una introducción, propósito, tipo de intervención, selección de participantes, principio de voluntariedad, información sobre los instrumentos de recolección de datos, procedimiento, protocolo, descripción del proceso, duración del estudio, beneficios, confidencialidad, resultados, derecho de negarse o retirarse, y a

quien contactarse en caso de algún inconveniente. Este consentimiento debe ser firmado por el participante.

### **5.7.2 *Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II)***

Creada por Hayes et al. (2011) para población estadounidense, esta escala fue diseñada con el objetivo principal de obtener una medida de evitación experiencial. Posteriormente fue adaptada al contexto español por Ruiz et al. (2013) y validada en Colombia por Ruiz et al. (2016). Está conformada por siete ítems que hacen referencia a la forma en que se experimentan eventos privados desagradables. Cada uno de estos ítems reflejan la falta de voluntad para exponerse a eventos privados no deseados y la imposibilidad de permanecer en el ahora, con la consiguiente incapacidad de lograr una vida valiosa. Cuenta con una escala tipo Likert medida en una escala ordinal del 1 al 7 (siendo 1 Nunca es verdad, 2 Muy raramente es verdad, 3 Raramente es verdad, 4 A veces es verdad, 5 Frecuentemente es verdad, 6 Casi siempre es verdad y 7 Siempre es verdad) (Durán Parra et al., 2015).

Para obtener el puntaje total, se suman las puntuaciones de cada ítem. Los puntajes entre 7 y 20 se consideran leves, entre 21 y 33 moderados, y entre 34 y 49 graves (Marder, 2019). El cuestionario presenta una consistencia interna (alfa de Cronbach de 0.91 y responde a una estructura factorial representada por un único factor. Mostró validez discriminante en la medida que los puntajes obtenidos varían en población general y en población clínica. Así como, validez convergente y divergente, esto es; en primer término, dadas las correlaciones encontradas con síntomas disfuncionales y en segundo lugar por las correlaciones negativas con medidas de mindfulness y satisfacción con la vida (Ruiz et al., 2013).

### **5.7.3 *Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21)***

Diseñado por Barraza (2018). Este inventario tiene como objetivo medir el estrés académico, se compone de 3 dimensiones: afrontamiento, estresores y síntomas. Que se agrupan en un total de 23 ítems dispuestos de la siguiente manera: un ítem de filtro que permite determinar si el evaluado es candidato o no a contestar el inventario. Un ítem tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), que permite conocer el nivel del estrés académico. Los 21 ítems restantes se distribuyen en las 3 dimensiones antes mencionadas: estresores; ítems del 1 al 7, síntomas de afrontamiento; ítems del 8 al 14, estrategias de



afrontamientos; ítems del 15 al 21 cada uno de los cuales está dispuesto en una escala tipo Likert de seis alternativas, desde nunca = , hasta siempre = 5 (Olivas-Ugarte et al., 2021).

El instrumento puede ser aplicado tanto en grupo como de manera individual en formato autoadministrado. La duración estimada es de 20 a 25 minutos. Para su calificación e interpretación, es necesario obtener la media general del instrumento, se inicia asignando un valor predeterminado a cada respuesta, para después calcular la media de cada dimensión, y finalmente obtener una media general. Esta última se transforma a porcentajes mediante una regla de tres o multiplicando el valor por 20. Los puntajes obtenidos se interpretan según el baremo proporcionado por Barraza (2018), el cual clasifica los puntajes en tres niveles de estrés: leve (0% a 48%), moderado (49% a 60%), y severo (61% a 100%). Según Barraza (2018) el inventario tiene una consistencia interna de 0.85 y está compuesto por tres factores, cada uno con una confiabilidad alta: estresores (0.83), síntomas (0.87), y estrategias de afrontamiento (0.85).

### **5.8 Consideraciones éticas**

La presente investigación se ejecutó bajo los siguientes lineamientos éticos: se respetó la voluntad de los sujetos a participar indicándoles que serán libres de abandonarla cuando así lo elijan, sin que ello genere alguna repercusión. Su participación se demostró mediante el consentimiento informado, en el que se informó sobre la confidencialidad de la información proporcionada, a fin de salvaguardar la integridad personal, advirtiéndole que dichos datos serán utilizados única y exclusivamente para fines académicos.

### **5.9 Operacionalización de variables**

**Tabla 1. Variables de evitación experiencial y estrés académico operativizadas**

<b>VARIABLES</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>
Evitación experiencial	Conductas cuya función es la de modificar o controlar eventos privados aversivos (Allen, 2021).	La medición de la variable evitación experiencial se realizará por medio del cuestionario de Aceptación Acción- II.	Conductual	1 al 7	Ordinal
Estrés académico	Respuestas psicológicas y físicas que surgen en relación a las demandas, exigencias del entorno académico, por ejemplo: hacer una exposición, presentar un examen, participar en clases. Las cuales son percibidas como desbordantes por los alumnos (Cassaretto et al., 2021).	La medición del estrés académico se realizará por medio del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21).	Estresores	Lo componen los ítems: 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.12.	Intervalo
			Síntomas	Lo componen los ítems 4.2, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.14.	Intervalo
			Afrontamientos	Lo componen los ítems 5.3, 5.9, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15.	Intervalo

*Nota:* Información recopilada de Ruiz et al., (2016); Barraza, (2018); Cassaretto et al., (2021); Allen, (2021)

### 5.10 Fuentes de información

Esta investigación se llevó a cabo utilizando fuentes primarias y secundarias, como libros, revistas científicas y tesis. También se incluyó información interpretada y extraída de documentos primarios originales. Las fuentes secundarias incluyeron investigaciones que interpretan y analizan estudios de interés, así como repositorios universitarios y bases de datos como Redalyc, Scielo, Epistemonikos, Pubmed, Lilac, entre otros

## **5.11 Procesamiento y análisis de datos**

Para recolectar los datos de los participantes de la investigación se aplicó los reactivos planteados a cada individuo de la muestra para posteriormente calificarlos e interpretarlos. La organización, calificación, revisión y tabulación de los datos que se obtendrán se realizó utilizando Microsoft Excel 2019 y finalmente el análisis estadístico se desarrolló mediante IBM SPSS *Statistics* versión 27.

## **5.12 Procedimiento**

### ***5.12.1 Primera fase***

Se inició con una revisión bibliográfica del tema para conocer la pertinencia, viabilidad y posibilitar el desarrollo del presente anteproyecto, una vez aceptado el mismo, se procedió a solicitar al decano de la Facultad de Salud Humana su autorización para la realización de la presente investigación, así como de la gestora de la carrera de Psicología Clínica. posterior a esto, se solicitó la facilitación de la base de datos de la población de estudio.

### ***5.12.2 Segunda fase***

A continuación, una vez obtenida la muestra se solicitó la participación voluntaria de cada uno de los estudiantes de la carrera de Psicología clínica de la UNL al presente proyecto, siendo necesario que para legalizar su aceptación firmaron el consentimiento informado. Cabe destacar que la muestra prevista de 175 estudiantes no se pudo completar debido a que un participante no cumplió con los criterios de inclusión. Como resultado, se llevó a cabo la investigación con una muestra de 174 estudiante.

Una vez consentida la participación, se procedió a la aplicación de los reactivos: Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II) y el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCOSV-21), en el proceso de evaluación se dio las respectivas instrucciones para la resolución de los instrumentos, se utilizó Google Forms para su aplicación, se pidió a cada estudiante que ingrese por medio de su celular a cada cuestionario. La recolección de información se realizó entre los días 14 de noviembre y 5 de diciembre, coordinando con los profesores para visitar cada uno de los ciclos de la carrera y resolver los reactivos dentro del horario clase.

### **5.12.3 Tercera fase**

Una vez obtenida la información de los instrumentos aplicados, se procedió a organizar los datos y posteriormente a calificarlos. A continuación, se realizó el análisis estadístico con el SPSS-27, esto se desarrolló detalladamente de la siguiente manera:

- Creación de una matriz en Excel 2019 considerando las variables correo electrónico, ciclo académico, respuestas a cada uno de los ítems de los reactivos aplicados, puntaje total y ciclo académico.
- Se exportaron los datos al programa *Statistical Package for the Social Sciences IBM Statistics 27.0*, considerando todas las variables antes mencionadas, excepto las respuestas a cada ítem de los reactivos.
- Se comenzó con la aplicación de estadística descriptiva, tablas de frecuencia, rango, media, mediana, moda. Posteriormente se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov y otras pruebas para determinar si se trataba de una investigación paramétrica, como la elaboración de la curva normal.
- Tras determinar que se trata de un estudio no paramétrico y teniendo dos variables cuantitativas cuyas mediciones son ordinales se aplicó la prueba Rho de Spearman para encontrar la correlación entre ambas variables.

### **5.12.4 Cuarta fase**

Finalmente, se construyeron las tablas de resultados en cumplimiento con los objetivos, se procedió a la realización del análisis e interpretación de cada uno de estos, se elaboró la discusión con base en los resultados hallados, junto con las conclusiones y recomendaciones. Finalizando con la realización de la estructura del informe final. Todo esto por medio del *Microsoft Word 2016*, después de que la investigación fuera revisada y aprobada por la directora del trabajo de integración curricular, se emitió la certificación y se procedió a la presentación formal en Dirección de la Investigación de la UNL.

## 6. Resultados

### 6.1 Resultado para el objetivo general

Determinar de qué forma se relaciona la evitación experiencial con el estrés académico en estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja (UNL).

**Tabla 2. Relación entre la Evitación Experiencial y el Estrés Académico en estudiantes de la Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja (UNL)**

		<b>Evitación Experiencial</b>	<b>Estrés Académico</b>
<b>Rho de Spearman</b>	Evitación Experiencial	Coeficiente de correlación	,376
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	174
	Estrés académico	Coeficiente de correlación	,376
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	174

*Nota:* Datos obtenidos del Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II) y el Inventario Sistemico Cognoscitivista. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21)

#### 6.1.1 Análisis e interpretación:

En la Tabla 2, se obtuvo un valor  $p < ,001$  lo que indica una relación muy significativa. Con un coeficiente de correlación de  $r_s = ,376$  se determina que la correlación entre ambas variables es baja y positiva.

## 6.2 Resultados para el primer objetivo

Identificar la prevalencia del nivel de evitación experiencial en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL, periodo 2022-2023.

**Tabla 3. Prevalencia de Evitación Experiencial en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL**

Niveles de evitación experiencial	Frecuencia	Porcentaje
Leve	74	42,5 %
Moderada	67	38,5 %
Grave	33	19 %
Total	174	100 %

*Nota: Datos obtenidos del Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II)*

### 6.2.1 Análisis e interpretación:

En la Tabla 3, se puede observar que, el 42,5 % de estudiantes de psicología clínica presentan evitación experiencial leve, seguido de un 38,5 % que corresponden a un nivel moderado, y un 19 % se sitúan en grave.

### 6.3 Resultado para el segundo objetivo

Conocer la prevalencia del nivel del estrés académico en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL, periodo 2022-2023.

**Tabla 4. Prevalencia de estrés académico en los estudiantes de Psicología Clínica**

<b>Niveles de Estrés académico</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nivel leve del estrés	38	21,8 %
Nivel moderado del estrés	117	67,2 %
Nivel severo del estrés	19	10,9 %
Total	174	100%

*Nota: Datos obtenidos del Inventario Sistemico Cognoscitivista. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21)*

#### 6.3.1 Análisis e interpretación:

En la Tabla 4, se puede observar que el 67,2 % de los estudiantes de psicología presentan estrés académico moderado, seguido de un 21,8% con un nivel leve de estrés y finalmente un 10,9% se encuentran en un nivel severo.

#### **6.4 Resultado para el tercer objetivo**

Desarrollar un plan de prevención enfocado a la evitación experiencial y al estrés académico en estudiantes Psicología clínica de la UNL, periodo 2022-2023.

#### **Tema:**

**“Aprendiendo a aceptar: mejorando la gestión de la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes universitarios”.**

**Programa de prevención para la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de psicología clínica.**

#### **Presentación**

El presente programa busca evitar el desarrollo de otros problemas y disfunciones relacionadas a la evitación experiencial y el estrés académico, mediante la reducción de las conductas encaminadas a suprimir eventos privados y el aumento de la disposición a permanecer en contacto con estos. Así mismo, se pretende lograr la disminución de los niveles de estrés académico y en consecuencia de sus síntomas, mediante el aprendizaje de estrategias más eficaces, efectivas y flexibles tanto a corto como a largo plazo. Por tanto, es fundamental crear metas claras, en conjunción con objetivos concretos, sesiones organizadas y establecer técnicas, estrategias, y habilidades que permitan lograr el propósito central de prevención.

#### **Justificación**

Con base en los hallazgos de la presente investigación, se hace necesario la elaboración de un programa de prevención, debido a la prevalencia considerable tanto de evitación experiencial como de estrés académico. Siendo ineludible el abordaje de ambas problemáticas, a fin de reducir el impacto que pueden generar en el funcionamiento de los estudiantes universitarios. Dado que, tanto el estrés académico como la evitación experiencial se encuentran relacionados con problemas psicológicos importantes como: depresión, intentos de suicidio, consumo de sustancias, por mencionar algunos. Para este fin, es necesario reducir patrones conductuales evitativos, generar aceptación, clarificar, orientar a valores, y potenciar los recursos personales, con un consiguiente fortalecimiento de estrategias de afrontamiento adaptativas tanto a largo como a corto plazo.

#### **Objetivo general**

Mejorar las habilidades personales de los estudiantes universitarios de psicología clínica para manejar la evitación experiencial y el estrés académico mediante el fomento de la aceptación



y afrontamiento saludable ante los desafíos académicos, promoviendo una disminución de los niveles de estrés y evitación experiencial.

### **Objetivos específicos**

- Proporcionar a los estudiantes de psicología psicoeducación sobre la naturaleza de la evitación experiencial y el estrés académico, posibilitando el desarrollo de una perspectiva realista sobre las problemáticas.
- Incrementar la disposición de los estudiantes de psicología a experimentar eventos estresantes que les permitan el ajuste dinámico y funcional al ámbito universitario, así como, al afrontamiento del estrés académico u otras experiencias privadas.
- Exponer y entrenar en técnicas de mindfulness y defusión que les permitan la adquisición de patrones conductuales eficaces para la prevención de la evitación experiencial y el estrés académico.
- Promover el equilibrio entre el trabajo académico y las actividades extracurriculares, así como la importancia de tomar descansos regulares y una alimentación adecuada.

## **Metodología**

Para la elaboración del programa se partirá desde el contextualismo funcional, esta corriente teórica surge a partir del conductismo radical de B. F. Skinner, y busca dar cuenta de la emergencia de capacidades, competencias lingüísticas y cognitivas complejas a partir de los principios de aprendizaje (Ruiz, 2021). Esta perspectiva se enfoca en analizar la interacción entre el individuo y su entorno, y cómo esta influye en el desarrollo de lo psicológico (Marno, 2014). Utilizando mayoritariamente la Terapia de Aceptación y Compromiso, la cual busca aumentar la flexibilidad psicológica del consultante logrando una vida más acorde a sus valores, desde esta terapia, el problema surge en la interacción del individuo con su contexto, por ello se busca modificar las relaciones funcionales en lugar de tratar de cambiar el contenido de eventos específicos.

Para su implementación, se han fijado dos fases con un total de cinco sesiones distribuidas de la siguiente manera: la primera fase abarcará la sesión 1, 2 y 3, la fase 2 comprenderá la sesión 4 y 5. Las sesiones tendrán una duración aproximada de entre 60 a 120 minutos, con un descanso de 15 minutos en el medio, se programarán de acuerdo a la disponibilidad de los estudiantes de Psicología Clínica de la UNL. Y se llevarán a cabo de manera in situ, con una frecuencia semanal. Y utilizando un nivel de intervención preventivo, con un enfoque en grupo.

### **Fases de intervención**

#### ***Fase 1:***

#### ***Presentación, Encuadre, Psicoeducación***

**Sesión 1.** Presentación del plan y bienvenida.

**Objetivo.** Promover la implicación de la comunidad en las distintas acciones relacionadas con la prevención y el manejo de la evitación experiencial y el estrés académico.

**Técnicas a utilizar.** Psicoeducación y metáforas.

**Duración:** 30 minutos.

**Procedimiento.** Se iniciará solicitando la respectiva autorización al decano de la facultad y a la gestora de la carrera para la ejecución del presente programa preventivo en los estudiantes, se les solicitará el uso del auditorio Antonio Peña Celi, para posteriormente acordar un horario en el que puedan desarrollarse las sesiones del presente plan. Se dividirá la carrera en 3 grupos: el primer grupo estará constituido por el primer, el segundo y el tercer ciclo. El segundo grupo estará

formado por cuarto, quinto y sexto ciclo finalmente, el tercer grupo quedará integrado por séptimo y octavo ciclo.

La actividad comenzará con la bienvenida a los participantes del programa por parte del psicólogo responsable. Se explicará con claridad cuál es el objetivo del programa y se invitará a las personas a formar parte de él. Se mostrarán a través de contenido audiovisual todos los beneficios de asistir y se aclararán cualquier duda. También se informará que el programa se llevará a cabo de manera ética y se socializarán los compromisos y las reglas. Se presentarán las diferentes temáticas y actividades que se tratarán, y se iniciará exponiendo ciertas generalidades de ACT, lineamientos y formas de trabajar. A continuación, buscando crear ciertos aprendizajes previos necesario para la consecución de las posteriores fases, se expondrá la metáfora de la semilla.

El psicólogo encargado utilizará la metáfora de la semilla como un ejemplo para explicar cómo el crecimiento de una persona también está influenciado por una variedad de factores externos e internos. Él o ella comenzará hablando sobre cómo es común que no nos centremos en una sola causa para el crecimiento de una planta, sino que consideramos las condiciones adecuadas que se necesitan para que crezca. Del mismo modo, en la psicología, no solo nos enfocamos en los factores internos que influyen en el desarrollo de una persona, sino también en los factores externos que pueden ser igualmente importantes, como la familia, la educación, la cultura, etc.

Después de explicar la metáfora, el psicólogo llevará a cabo una sesión de retroalimentación y discusión en grupo, para fomentar una comprensión más profunda de cómo la metáfora se relaciona con la psicología. También pedirá a los participantes que reflexionen sobre cómo esta metáfora podría aplicarse a su propia vida y experiencia personal, y cómo podrían utilizar esta perspectiva para abordar sus propios desafíos y dificultades. El objetivo principal del psicólogo será ayudar a los participantes a entender que el desarrollo humano es un proceso complejo y multifacético, y que entender todas las condiciones que influyen en él es fundamental para un crecimiento positivo.

A continuación se expone la metáfora de la semilla tomada y adaptada de Guerin (2021).

### **Metáfora de la semilla**

Cuando plantamos una semilla y observamos su crecimiento posterior, generalmente no nos enfocamos en la causa del crecimiento, sino más bien en las "condiciones" necesarias para que crezca adecuadamente. No tiene sentido identificar un solo factor, como la "luz del sol", como la

causa única del crecimiento de las plantas, ya que, si bien la luz es importante, no es suficiente por sí sola. Si el suelo no es bueno, incluso si hay suficiente luz solar, la semilla no podrá crecer. En lugar de atribuir una causa interna, como la motivación de la semilla, para explicar su crecimiento, nos enfocamos en las condiciones externas (el contexto) y las condiciones "internas" del ambiente de la semilla para comprender su desarrollo. Esto nos lleva a pensar que para el correcto crecimiento de una semilla se necesita que muchos factores influyan y de hecho lo hacen, pero solo un conjunto específico de ellos proporcionados en distintas maneras hace que germine la semilla.

**Sesión 2.** La evitación experiencial: una solución hecha problema

**Objetivos:** Educar mediante información basada evidencia acerca de la evitación experiencial y sensibilizar y concientizar sobre las consecuencias de la evitación experiencial.

**Técnicas a utilizar:** Psicoeducación, desesperanza creativa, metáforas.

**Procedimiento:** Se iniciará con la retroalimentación de los resultados encontrados en la presente investigación tras la aplicación de la escala AAQ-II. A continuación, se reforzará los conocimientos adquiridos sobre la intervención desde la terapia de aceptación y compromiso (ACT), exponiéndoles a los participantes que esta terapia se enfoca en ayudar a las personas a aceptar las dificultades psicológicas en lugar de tratar de evitarlas o cambiarlas, y en comprometerse con acciones significativas y valiosas. Esto se logra a través de técnicas como la metáfora, defusión y consciencia plena. Para este fin, se utilizarán concretamente la metáfora del autobús (Wilson y Luciano, 2014), que permitirá crear la conciencia de que la solución dada al lidiar con nuestros eventos privados es el problema, dando cabida a una nueva forma de relacionarnos con estos; mediante la aceptación. A continuación, se la describe:

### **Metáfora del autobús**

Vamos a imaginar que cada uno de nosotros somos conductores de un autobús con muchos pasajeros, cada uno de ellos representa los pensamientos, sentimientos y recuerdos que forman parte de tu vida. El autobús solo tiene una puerta de entrada y algunos de los pasajeros son temibles, visten chaquetas de cuero negro y llevan navajas. Estos pasajeros comienzan a amenazarnos y a decirnos lo que tenemos que hacer y a dónde debemos ir. Nos dicen que tenemos que girar a la derecha y luego a la izquierda, y para conseguir que hagamos lo que ellos quieren, nos amenazan. El trato que tenemos con ellos es que se sienten en el fondo del autobús y se agachen para que no los veamos, siempre y cuando hagamos todo lo que nos digan.

Un día nos cansamos del trato y decidimos echar a los pasajeros fuera del autobús, pero al hacerlo nos damos cuenta de que la primera cosa que hemos hecho es parar. Ahora no estamos yendo a ninguna parte, solo estamos enfrentándonos con esos pasajeros. Pero ellos son fuertes y no se plantean abandonar el autobús. Intentamos forcejear con ellos, pero no sirve de mucho. Entonces, volvemos a nuestros asientos y tratamos de aplacarlos para que se sienten en el fondo del autobús donde no podamos verlos. Dirigimos el autobús por donde ellos manden, pero a cambio de que se calmen y no los veamos, debemos hacer lo que nos ordenen.

El problema con esta actitud es que cada vez que hacemos lo que nos ordenan pensamos en sacarlos de nuestras vidas. Muy pronto, y casi sin darnos cuenta, ellos ni siquiera tendrán que decirnos “gira a la izquierda”, sino que lo haremos inconscientemente, porque es la única forma que sabemos para sentirnos seguro de lo contrario los pasajeros se echarán sobre nosotros. Justificamos la situación de modo que creemos que ellos no están en el autobús e intentamos convencernos de que estamos llevando el autobús por la única dirección posible.

El truco de esta historia es que el poder que estos pasajeros tienen sobre todos nosotros está basado en que funcionan diciéndonos: “Si no hacen lo que decimos, apareceremos y haremos que nos miren”. Eso es todo lo que pueden hacer. Aunque parece que pueden destruirnos, en realidad no pueden hacerlo sin nuestra cooperación. Los conductores somos nosotros y nosotros tenemos el control. En otras palabras, intentando mantener el control de los pasajeros, en realidad hemos perdido la dirección del autobús.

Posteriormente se continuará con la exposición de los temas: ¿Qué es la evitación experiencial? ¿Cómo evitar se convierte en un problema? ¿Por qué caemos en trampas verbales? ¿Dolor o sufrimiento? La alternativa a huir y esconderse, aceptar. Todos estos temas serán abordados mediante información actualizada y basada en evidencias. Se dará un descanso de 15 minutos después de abordar todas las temáticas anteriormente mencionadas.

A continuación, se utilizará la técnica de la desesperanza creativa, a través de un ejercicio experiencial, para entender como la lucha con nuestros eventos privados desagradables puede contribuir a aumentarlos. Con este fin, se utilizará el ejercicio de la pelota de tenis, propuesto por Maero, (2022) se iniciará comentando que esta actividad se desarrollará a través de tres pasos en donde la imaginación va a ser muy importante:

Paso 1: En primer lugar, se les pedirá que tomen un momento para imaginar una pelota de tenis roja. Deberán hacer un esfuerzo por visualizar esta pelota de manera clara en su mente,

prestando atención a los detalles de la pelota, como su textura, tamaño y color. Se tomará unos momentos para notarla completamente.

Paso 2: En segundo lugar, se les pedirá que cierren los ojos durante un minuto completo intentando evitar que la pelota de tenis aparezca en su mente. Deberán hacer un esfuerzo real por mantenerla fuera de su pensamiento e imaginar que algo malo sucederá si aparece la imagen de la pelota de tenis, o si piensan en ella directa o indirectamente. A continuación, se reflexionará sobre cómo les fue, se harán las siguientes preguntas: ¿lograron evitar que la pelota de tenis aparezca en su mente? Si no lo lograron, ¿cuántas veces apareció? ¿Cómo se sintieron al tratar de deshacerse de esta imagen, sintieron un poco de tensión o malestar extra?

Paso 3: En tercer lugar, se les pedirá que tomen otro minuto, pero esta vez permitiendo que su mente vaya donde quiera. Si aparece la pelota de tenis en su mente, está perfecto, nada malo sucederá debido a ello. Al finalizar este tiempo, deberán reflexionar sobre cómo fue la experiencia, se harán las siguientes preguntas: ¿Apareció la pelota de tenis? ¿Cuántas veces? ¿Cómo fue la sensación general de ese minuto? ¿Se sintieron un poco más relajados, un poco más libres?

Finalmente se hará la pregunta principal: ¿Cuál de las dos actitudes hacia la pelota se siente como una forma de vivir más libre o es más deseable? ¿La primera o la segunda? Este ejercicio les mostrará la diferencia entre evitar y aceptar una experiencia.

Para cerrar esta sesión se dará un espacio de 15 minutos para contestar preguntas solventar dudas y dar retroalimentación sobre las temáticas abordadas.

**Sesión 3.** Taller: El estrés académico.

**Objetivo:** Informar sobre el estrés académico sus causas y consecuencias.

**Técnicas a utilizar:** psicoeducación, mindfulness, defusión, metáforas.

**Procedimiento:** Se iniciará con la retroalimentación de los resultados encontrados en la presente investigación mediante el cuestionario Sisco Sv-21. Se continuará con la exposición de los temas: ¿Qué es el estrés académico? ¿Síntomas del estrés académico? ¿Estrategias que funcionan? ¿Apagar el fuego o el incendio? Causas y consecuencias del estrés académico, engancharse con el estrés. Posteriormente, se iniciará con la actividad de la caja antiestrés. Esta consiste en escribir en una hoja todos los estresores académicos que están afectando en el presente ciclo. A continuación, se escogerán uno o dos de los más importantes y se los describirá en su totalidad, para luego depositarlos en la caja.

A continuación, se les explicará y se les invitará a realizar el siguiente ejercicio de mindfulness, tomado y adaptado de (Hayes et al., 2014). Se darán las siguientes instrucciones: vamos a imaginar que están sentados en la orilla de un arroyo, disfrutando de un día precioso y relajándose bajo un enorme sauce. Es de tarde, sopla una ligera brisa que hace que muchas hojas caigan y floten en las aguas del arroyo, presten atención a sus pensamientos en este momento y consideren que están flotando como esas hojas. Piensen en sus pensamientos como si estuvieran escritos en las hojas que están flotando en el agua. Por ejemplo, en una hoja podría estar escrito “este ejercicio es sencillo lo hago muy bien” y en otra “me siento demasiado cansado”. Simplemente observen estos pensamientos sin tratar de aferrarse a ellos o cambiarlos. Puede ser que en algún momento se sientan atrapados en sus pensamientos en lugar de simplemente observarlos. Si esto sucede, deténganse por un momento y traten de reconectar con el ejercicio. Imagínense, sentados bajo el sauce y continúen observando sus pensamientos como si flotaran cual hojas en el agua. Se les pedirá que permanezcan en silencio pensando por al menos dos minutos. Al finalizar se preguntará a tres personas a cerca de su experiencia y se retroalimentará. Finalizada esta actividad se proporcionará un descanso de 15 minutos.

Seguidamente, se expondrá el tema mindfulness, se dará una pequeña introducción a cuáles son los objetivos de esta técnica y como está en línea con las propuestas de ACT al aumentar el contacto con el aquí y el ahora, disminuyendo la fusión cognitiva, asimismo, se les explicará cómo podemos utilizar el mindfulness como estrategia efectiva para lidiar con el estrés académico. Se continuarán con los temas de la respiración torácica, clavicular y diafragmática. Posteriormente se les pedirá a los participantes practicar un ejercicio de respiración, para esto, el psicólogo encargado, actuará como modelo de las conductas a llevarse a cabo: Se inicia sugiriendo al grupo adoptar una postura cómoda, sentados, asegurándose de mantener la columna erguida y relajando los hombros. Se les comentará que, si les resulta más cómodo, pueden cerrar los ojos. A continuación, se les solicitará enfocarse en su vientre. Para esto, el psicólogo encargado coloca una de sus manos sobre su área abdominal de tal manera que su dedo pulgar se ubica en medio de su pecho y su dedo meñique en el ombligo, se le pide a todo el auditorio, que haga lo mismo, mientras expanden suavemente su diafragma al inspirar y se contrae al espirar. Se les solicitará que mantengan su atención en las sensaciones asociadas a la respiración, sintiéndose uno con cada inspiración y espiración. Se explicará que, si su mente se desvía, reconozcan lo que la desvió y dirijan suavemente su atención de vuelta al vientre y a las sensaciones de la respiración. Si esto

sucede varias veces, no deberán preocuparse, simplemente deberán reconocer la distracción y volver a enfocarse en la respiración. Transcurridos 10 minutos de esta práctica, se les recomendará hacerla durante 15 minutos al día, en el momento que les convenga, durante toda una semana observando cómo se sienten al incorporar una práctica disciplinada de meditación en su vida.

Finalmente, se dará un espacio de 15 minutos para contestar preguntas, solventar dudas y dar retroalimentación sobre las temáticas abordadas, se revisará y retroalimentará la tarea pasada.

## **Fase 2:**

Desarrollo y cierre.

### **Sesión 4.** “Viviendo el ahora”.

**Objetivos:** Entrenar en habilidades de aceptación en situaciones que generan estrés académico, y potenciar las habilidades de defusión y contacto con el momento presente.

**Técnicas a utilizar.** Metáforas, mindfulness, defusión.

**Procedimiento:** Se comenzará con la exposición del video *Fallin Floyd*, después se solicitará la participación del grupo pidiendo respondan a las preguntas ¿Qué mensaje les dejó? ¿Qué opinión tienen? ¿Se han identificado en algo con el señor de la trompeta? ¿Qué pasa con el bicho negro? ¿Si ese bicho fuera algo en su vida académica que sería? ¿Qué pasaba cuando quería quitarse al bicho? ¿Qué creen que hizo distinto para que el bicho fuera pequeñito? ¿Ustedes estarían dispuestos a hacer lo mismo? Se dará retroalimentación a cada respuesta.

A continuación, se iniciará con el entrenamiento de habilidades de defusión y contacto con el momento presente, se hará una explicación acerca de la defusión, entendida como la capacidad de no engancharnos con nuestros contenidos internos, no viviendo la vida desde estos, sino con estos. Para ello, se les explicará técnicas de defusión y se les invitará a construir una técnica, dado que el único propósito de esta técnica es romper las trampas verbales, una vez entendido su proceso, se puede replicar las formas de llevarlo a cabo.

Estos aprendizajes se concretarán con el siguiente ejercicio experiencial, para el cual se necesitarán tres voluntarios. El voluntario 1 representará a alguien que cruza un río imaginario para alcanzar un objetivo valioso, como puede ser: mejorar sus calificaciones en la universidad, y para ello ha comenzado a estudiar todos los días, y a realizar apuntes en clase. Se deberá utilizar una carpeta o algún objeto que represente esa meta, el cual se colocará a un extremo del escenario. El voluntario 2 y 3 serán quienes representarán sus pensamientos. Uno representará los pensamientos negativos y se ubicará al lado del voluntario 1 para decir cosas como “no vas a



poder”, “no lo vas a conseguir” o “¿Para qué estudiar si luego te olvidas?”. El otro voluntario, se ubicará al otro lado y representará los pensamientos positivos, como “tú puedes hacerlo” “es importante estudiar”. El terapeuta explicará el ejercicio de pie junto a los tres voluntarios en el centro del auditorio. Este ejercicio se desarrollará a través de 3 ensayos.

Ensayo 1: distanciándonos de nuestros pensamientos. El voluntario caminará con sus “pensamientos” junto a él, como se explicó anteriormente, en este ensayo no los escuchará, ni los mirará. Culminado este ensayo el psicólogo encargado realizará las siguientes preguntas al voluntario: ¿Cómo te sentiste? ¿Te ha pasado algo similar antes? ¿Fue fácil para ti ir a tu objetivo valioso?

Para el siguiente ensayo: se pedirá al participante que, en lugar de ignorarlos, comience a debatir con ellos, que los escuche y les responda con argumentos. Para esto los otros dos voluntarios seguirán en el rol anterior, por lo que han de decirle cosas al primer voluntario todo el tiempo. Se iniciará con un ritmo lento de debate para posteriormente aumentar la velocidad de este, el psicólogo encargado también puede participar interpelando al primer participante, cuando se culmine se pide retroalimentación grupal, a su vez el encargado guía la conversación para descubrir que notaron distinto en este ensayo, fue más fácil o más difícil, se gasta más o menos energía.

Ensayo 3 ¿Sirve de algo debatir?: se le solicitará al voluntario 1 que avance hacia su objetivo “mejorar sus calificaciones” contestando y contrarrestando a sus pensamientos negativos. El psicólogo encargado hará las siguientes preguntas ¿Cómo te fue esta vez? ¿Crees que debatir ayuda en algo? Se retroalimentará las respuestas, haciendo hincapié en que si bien, hay estrategias que podemos utilizar para calmarnos, lo importantes es movernos y no estancarnos como lo sucedido en el ensayo 2.

Ensayo 4: Alentarnos no es lo mismo que razonar.

En este último ensayo, el terapeuta modelará las habilidades de aceptación y defusión, para ello adoptará el rol del voluntario 1, a continuación se les solicitará a dos nuevos voluntarios que adopten el rol de sus pensamientos negativos, mientras estos lo interpelen el psicólogo con la mirada al frente avanzará mientras no atiende a sus pensamientos molestos, simplemente, con un tono de voz alto se alentará a sí mismo, “vamos yo puedo hacerlo”, “es difícil pero es importante para mí”, una vez llegado a su objetivo, se retroalimentará. Se comentará que es diferente debatir con nuestra mente que utilizar nuestro pensamiento consciente para alentarnos. Se les preguntará

¿qué diferencia notaron entre este último ensayo y el primero? ¿Qué otras habilidades de fusión aprendidas podremos usar?

Para finalizar, se dará paso a una técnica de mindfulness solicitando que cada persona guarde silencio, se les pedirá que observen dos cosas, sin juzgarlas, sin irse en sus pensamientos, solo observándolas, se les solicitará que escuchen dos cosas, sientan dos cosas y perciban dos cosas aquí se les dará la misma instrucción en cuanto a la primera parte del ejercicio

**Sesión 5.** Gestionando mi estrés a través de ACT: Aprendiendo nuevas estrategias de afrontamiento ante estresores académicos

**Objetivos.** Mejorar y enseñar nuevas estrategias de afrontamiento ante los estresores académicos.

**Técnicas a utilizar.** Psicoeducación, defusión, metáforas.

**Procedimiento.** Se comenzará el taller pidiendo a los participantes que comenten que significa aceptar, después de escuchar cuatro participaciones se retroalimentará, se hará alusión a que aceptar no significa tolerar ni mucho menos resignarse, más bien, es la acción activa de hacer espacio en nuestra vida a aquello que no nos gusta del todo. Posteriormente, se le explicará que si bien, en un mundo en donde, el dolor está presente en cualquier lado, la estrategia predilecta es aumentar nuestra disposición a sentirlo, aprender formas de gestionarlo es igual de indispensable, constituyendo el propósito del taller aprender formas de gestionar el estrés académico.

Se les explicará que una forma de manejar y gestionar el estrés académico, como se vio en el taller pasado es la defusión. Siendo el caso que en el presente taller se trabajará específicamente en el distanciamiento cognitivo, el cual es el proceso de alejarse de pensamientos ineficaces que causan estrés y bloquean el proceso creativo. Al distanciarse, se observa estos pensamientos sin juzgarlos, reconociendo que no necesariamente reflejan la realidad y que no tienen tanto peso. Seguidamente, se desarrollará un ejercicio para practicar el distanciamiento cognitivo llamado “La pizarra” propuesto por Blonna, (2010), consiste en crear una distancia entre uno mismo y los pensamientos estresantes. Se les dará las siguientes instrucciones:

Se les pedirá que saquen un cuaderno y esferos, pinturas o marcadores y que recuerden alguna vez que se hayan sentido abrumado por pensamientos molestos o estresantes, preferentemente relacionados con la universidad, se les solicitará que escriban en el cuaderno el encabezado “ideas que me estresan” (a propósito de aquello, sea lo que fuere, en que tenga la

sensación de hallarse bloqueado), por ejemplo “ideas estresantes que me está diciendo mi mente a propósito de poder participar en clase” o “ideas estresantes que me está diciendo mi mente a propósito de no haber sacado la nota que yo quise”. A continuación, se les pedirá que hagan una lista con todas las ocurrencias inútiles que su mente les haya inspirado sobre su bloqueo. Incluyendo todas las ocurrencias, por absurdas, estúpidas o irracionales que parezcan. Por ejemplo, en relación a la segunda podría ser, soy un fracasado, por mucho que me esfuerzo nunca logro nada, todos se darán cuenta que no valgo, no cumpliré mis sueños, etc.

Una vez que hayan completado la listas, se les solicitará que depongan los esferos sobre la mesa, alejen los cuadernos y se digan a sí mismo: “Esos no son más que mis pensamientos, no yo. Yo soy mucho más que esos pensamientos”. Perciban la distancia que hay entre usted y todas esas ocurrencias. Se les pedirá que intenten alejarse aún más, para así poner más distancia entre ellas y ustedes. Al retroceder y observar sus pensamientos inútiles a distancia, se tendrá otra perspectiva de ellos. Al decirse a ustedes mismo: “Mi mente me está diciendo que...” o “Mi mente está pensando que...”, los pensamientos molestos e inútiles no parecerán ser ya una parte de usted, sino simplemente ideas, que su mente produce constantemente y que no son necesariamente útiles para alcanzar metas.

Antes de finalizar se les pedirá que piensen si pueden suprimir el estrés, o controlarlo en grupos de 10 personas. Después de 10 minutos se le pedirá a un integrante elegido al azar que emita la conclusión del grupo, a continuación, se les explicará el tema de control, supresión y gestión del estrés académico. Se continuará, con el ejercicio de distanciamiento llamado viendo el tren pasar: este ejercicio se basa en la metáfora de un paso a nivel ferroviario adaptado del libro (Livheim et al., 2018). Se pedirá que imaginen que, volviendo a casa de la universidad, se encuentran con un paso a nivel situado cerca de su hogar. En el momento en que llega, las luces se encienden, las señales acústicas empiezan a sonar y una barrera desciende avisándoles que se aproxima un tren peligroso. Se detienen y esperan a que el tren pase. Mientras esperan, se llena de asombro al admirar tan increíble máquina y se alegran de que existan los pasos a nivel para poder convivir con los trenes de mercancías. Ahora, se les pedirá que imaginen que el paso a nivel es cada uno de ustedes (mente, cuerpo y espíritu), y el tren es su cerebro. Las luces que se encienden, las señales que empiezan a sonar y la barrera que desciende son las señales de aviso que su mente le envía al enfrentarse a un factor potencial de estrés académico. Se detienen, toma nota de ello y se siente protegido por el paso a nivel de su mente. Se les invitará a que imaginen que el tren

desfila por delante de usted y que cada uno de sus vagones representa una idea estresante, una escena agobiante de la universidad o una emoción dolorosa. En lugar de ver todas esas cosas como realidades que escapan a su control, se les invitará a apreciarlas como cosas fugaces como los vagones que forman el tren. Seguidamente, se les solicitará que observen cómo pasa rugiendo el tren frente a ustedes, con la seguridad de que tarde o temprano terminará, que las luces parpadeantes y las ruidosas señales que se desvanecen en su mente acabarán por extinguirse, y que su barrera personal se alzaré otra vez, permitiéndoles seguir.

Se cerrará el plan de prevención agradeciendo a todos los participantes por su colaboración e invitándoles a practicar y poner en uso cada una de las estrategias y habilidades aprendidas a lo largo de las 5 sesiones.

## 7. Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue determinar cómo se relaciona la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de psicología clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023, tras el cumplimiento de dicho objetivo se encontró una relación muy significativa pero baja entre ambas variables, lo que concuerdan con los hallazgos de Ishizu et al. (2017), quienes determinaron una correlación positiva significativa pero baja entre la evitación experiencial, el estrés y las respuestas ante este. A si mismo Rubio et al. (2023) encontraron una correlación positiva entre la percepción del estrés y la evitación experiencial, hallazgos que guardan coherencia con lo mencionado por Hayes et al. (2015) quienes señalaron que las personas con tendencia a evitar experiencias internas desagradables o no deseadas de manera rígida, podrían ser más propensas a experimentar altos niveles de estrés debido a que este comportamiento evasivo puede inhibir su habilidad para manejar eficazmente el estrés, y posiblemente incrementar la frecuencia de dichas experiencias internas no deseadas.

Afirmación que va en línea con la investigación de Bardeen y Fergus (2020), en la que se reveló que la evitación experiencial mostraba asociaciones positivas significativas con índices de angustia emocional como el estrés postraumático, al respecto O'Connor et al., (2021) refieren que si el estrés es alto y se recurre a la evitación experiencial como estrategia de afrontamiento este se incrementa y afecta nocivamente a la salud.

El estrés académico como una reacción ante un contexto altamente demandante puede verse influido por conductas de supresión, evitación o escape. Mientras estas acciones sean rígidas y desproporcionales, tendrán un efecto contrario. De tal manera, que entre más se intente evitar el estrés, con mayor probabilidad este aumentará. Por tanto, los niveles de estrés académico encontrados en los estudiantes de psicología clínica, estarían influenciados en cierta medida por la incapacidad de permanecer en contacto con los sucesos que desencadenan el estrés, y los consiguientes intentos para suprimirlos, pero no siendo suficientes para explicarlos.

En cuanto a la prevalencia de la evitación experiencial entre los estudiantes, se encontró que el 42,5% presentó un nivel bajo en esta dimensión, mientras que el 57,5% se ubicó en la mitad superior de la escala de evitación experiencial. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de De la Cruz y Mallqui (2022), quienes estudiaron a 173 estudiantes de psicología de la Universidad Peruana Los Andes y encontraron que el 51% de ellos presentaba evitación experiencial. Además, un estudio realizado en Bogotá con 687 participantes universitarios por

Sanabria y Pino (2017), encontró que el 71% de ellos, también se ubicaban de la mitad hacia arriba en esta dimensión. El mayor porcentaje en el estudio de Sanabria podría deberse a la población, dado que la investigación se llevo a cabo en toda la universidad a diferencia del presente estudio en donde se utilizo solo estudiantes de psicología clínica, lo que podría explicar una mejor gestión de los eventos privados.

Con respecto a los niveles de estrés académico se halló una prevalencia de niveles moderados de estrés con un 67,2 %. Esto coincide con una investigación realizada en Perú por Cassaretto et al. (2021) con una muestra de 1801 estudiantes de dicho país, se determinó una prevalencia de niveles medios a medianamente altos de estrés. En esta línea, en México en un estudio titulado Estrés Académico en estudiantes universitarios se halló que el 86 % de los 255 evaluados presentaban estrés académico moderado.

En una investigación realizada en el ámbito local por Ortega (2022) con una muestra de 155 estudiantes de psicología clínica de la UNL con edades comprendidas entre 18 a 29 años reportó una prevalencia de niveles altos de estrés académico con un 41,2 %, resultados que contrastan con los encontrados en el presente estudio. La dominancia de niveles altos reportados en el la investigación de Ortega, podría deberse a las diferencias metodológicas entre las investigaciones, dado que en la presente investigación se recurrió a un muestreo probabilístico, y en la desarrollada por Ortega no, además, en esta última se realizó un tamizaje para seleccionar participantes que presentaban estrés.

Tanto el estrés académico como la evitación experiencial juegan un papel importante en la aparición de otros problemas psicológicos en los estudiantes universitarios. Ambas variables son consideradas como fenómenos que influyen en la salud física y psicológica, de tal forma que mayores niveles de estos son asociadas a una mayor dificultad de adaptación al contexto inmediato a largo plazo. Lo que a su vez generaría problemas en las esfera familiar, interpersonal, laboral y ya no solo en la educativa.

El estrés al ser un fenómeno constituido por síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento, se vuelve más o menos disfuncional en la medida en que la capacidad del individuo para afrontar un contexto demandante se vea reducida, de tal manera, si esta capacidad gira entorno a intentos de suprimir el estrés y a la incapacidad de estar contacto con estímulos estresantes, se traduciría a un mayor nivel del mismo, con una consiguiente dificultad para funcionar en el entorno.

En otro orden de ideas, es fundamental señalar las limitaciones de esta investigación: la muestra pese a que es estadísticamente significativa y se la obtuvo por muestreo probabilístico, en su mayoría estuvo constituida por el género femenino lo que se traduce a un posible sesgo a la hora de generalizar a otras poblaciones. Por otro lado, se prescindió del uso de mediciones ideográficas tan importantes y necesarias dentro de la tradición analítico-funcional, limitándose a las mediciones por medio de los cuestionarios, lo que disminuye el grado de inferencia e interpretación, debido a que tanto en el estrés académico como en la evitación experiencial es crucial la historia de aprendizaje para comprender las relaciones funcionales que estos fenómenos guardan con el entorno. Finalmente, no se tomó en consideración otras variables importantes como el nivel socioeconómico, movilidad, género, edad, cultura, que podrían influir en los niveles de evitación experiencial, o en los niveles de estrés académico y que ayudarían a comprender en mayor profundidad ambos fenómenos y como se relacionan.

## 8. Conclusiones

- En relación al objetivo general se determinó que existe una relación muy significativa pero baja entre la evitación experiencial y el estrés académico.
- Los niveles de evitación experiencial y estrés académico más prevalentes fueron: evitación experiencial leve y estrés académico moderado.
- Los resultados nos indican que la mayor parte de estudiantes presenta evitación experiencial leve, sin embargo, existe una importante proporción de estudiantes que se ubican dentro un rango de moderado a grave lo que debería ser considerado como un indicador de riesgo dado la múltiple psicopatología con la que se ha asociado a esta variable.
- Con base a los resultados obtenidos en esta investigación, se construyó un programa de prevención de la evitación experiencial y el estrés académico con la finalidad de dotar de estrategias, habilidades que disminuyan los niveles de evitación experiencial y estrés académico, desde un enfoque contextual que permita abordar la problemática encontrada.



## 9. Recomendaciones

- Se recomienda impartir charlas, talleres sobre flexibilidad psicológica y el manejo del estrés, técnicas de defusión, relajación y demás estrategias que podemos encontrar dentro de la terapia de aceptación y compromiso, con la finalidad de disminuir las conductas de evitación y los niveles de estrés.
- Es necesario desarrollar un mayor número de investigaciones que considere la variable evitación experiencial en relación a otros factores como cultura, género, nivel de educación, dado que, a pesar de la demostrada importancia del estudio de esta variable en otros países y regiones, las investigaciones que la abordan son escasas a nivel nacional y local.
- Es indispensable y oportuno mejorar las técnicas encaminadas a gestionar el estrés académico, se sugiere que dentro de la carrera se opte por la construcción de seminarios, conferencias, talleres en las que se pueda aprender sobre la vanguardia de las terapias contextuales a fin de dotar de conocimientos actualizados, eficaces, eficientes y con congruencia teórica y experimental.
- Ejecutar el plan de prevención diseñado para disminuir la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de psicología clínica y de ser necesario adaptarlo e implementarlo en otras carreras de la Universidad Nacional de Loja
- Se sugiere realizar futuras investigaciones que abarquen a un mayor número de estudiantes universitarios y que no se limite a una carrera en específico, con la finalidad de discernir las posibles diferencias que se puedan encontrar entre estos grupos, pudiendo lograr conclusiones mucho más precisas.

## 10. Bibliografía

- Allen, M. T. (2021). An exploration of the relationships of experiential avoidance (as measured by the aaq-ii and meaq) with negative affect, perceived stress, and avoidant coping styles. *PeerJ*, 9, e11033. <https://doi.org/10.7717/peerj.11033>
- Alsulami, S., Al Omar, Z., Binnwejim, M. S., Alhamdan, F., Aldrees, A., Al-bawardi, A., Alsohim, M., y Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among Health Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 159-164. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S143151>
- Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R. M., y Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 28, 193-209.
- Amigo Vázquez, I. (2000). *El Precio Biológico de la Civilización* (Primera). Celeste Ediciones.
- Ashforth, B. E., y Humphrey, R. H. (1993). EMOTIONAL LABOR IN SERVICE ROLES: THE INFLUENCE OF IDENTITY. *Academy of Management Review*, 29.
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Hwang, I., Kessler, R. C., Liu, H., Mortier, P., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Benjet, C., Caldas-de-Almeida, J. M., Demyttenaere, K., ... Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- Bardeen, J. R., y Fergus, T. A. (2020). Emotion regulation self-efficacy mediates the relation between happiness emotion goals and depressive symptoms: A cross-lagged panel design. *Emotion*, 20, 910-915. <https://doi.org/10.1037/emo0000592>
- Barnes-Holmes, D., y Harte, C. (2022). Relational frame theory 20 years on: The Odysseus voyage and beyond. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 117(2), 240-266. <https://doi.org/10.1002/jeab.733>
- Barraza Macías, A. (Director). (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 45 (2), 205-215 <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/6328>

- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), Art. 3. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza Macías, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. ECORFAN.
- Berrío García, N., y Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: Importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- De la Cruz Cuba, T. M., y Mallqui Segura, P. (2022). Ansiedad y evitación experiencial en Internos de la Escuela Profesional de Psicología de una Universidad Particular de Huancayo, 2021. *Universidad Peruana Los Andes*. <http://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/3542>
- Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., Drakos, A., Zuo, Q. K., y Huang, E. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 301, 113863. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113863>
- Durán Parra, Y., Guerrero Santiesteban, K., y Cárdenas, S. (2015). *Validación del Acceptance and Action Questionnaire—II (AAQ-II) en una muestra universitaria de Bogotá, Colombia*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3389>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.50.5.992>
- Freud, S. (1990). *New Introductory Lectures on Psycho-Analysis* (J. Strachey, Ed.).
- Gardani, M., Bradford, D. R. R., Russell, K., Allan, S., Beattie, L., Ellis, J. G., y Akram, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of poor sleep, insomnia symptoms and stress in

- undergraduate students. *Sleep Medicine Reviews*, 61, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2021.101565>
- Guerin, B. (2021). *Cómo repensar la psicología: Nuevas metáforas para entender a las personas y su conducta*. Psara.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory* (1.<sup>a</sup> ed.). Springer Nueva York, NY. <https://link.springer.com/book/10.1007/b108413>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., y Wilson, K. G. (2014). *Terapia de Aceptación y Compromiso* (2.<sup>a</sup> ed.). Desclée De Brouwer.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., y Strosahl, K. (2015). Experiential Avoidance and Behavioral Disorders: A Functional Dimensional Approach to Diagnosis and Treatment. En *The Act in Context*. Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION* (5.<sup>a</sup> ed.). MCGRAW-HILL. <https://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>
- Ishizu, K., Shimoda, Y., y Ohtsuki, T. (2017). The reciprocal relations between experiential avoidance, school stressor, and psychological stress response among Japanese adolescents. *PLoS One*, 12(11), e0188368. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188368>
- Kirk, A., Broman-Fulks, J. J., y Arch, J. J. (2021). A Taxometric Analysis of Experiential Avoidance. *Behavior Therapy*, 52(1), 208-220. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.04.008>
- Livheim, F., Bond, F. W., Ek, D., y Hedensjö, B. S. (2018). *The mindfulness y acceptance workbook for stress reduction: Using acceptance y commitment therapy to manage stress, build resilience y create the life you want*. New Harbinger Publications, Inc.
- Lu, S., Wei, F., y Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. *Cell Stress*, 5(6), 76-85. <https://doi.org/10.15698/cst2021.06.250>
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., y Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An Acceptance and Commitment Therapy Skills-Training Manual for Therapists*.
- Macías Morón, J. J., y Valero Aguayo, L. (2021). *Fundamentos y aplicaciones clínicas de FACT: Una intervención para abordar el sufrimiento humano a través de las terapias contextuales*.

- Maero, F. (2014, agosto 28). Una introducción a Terapia de Aceptación y Compromiso. *Grupo ACT Argentina*. <https://grupoact.com.ar/una-introduccion-a-terapia-de-aceptacion-y-compromiso-2/>
- Maero, F. (2022). *Croquis: Una guía clínica de Terapia de Aceptación y Compromiso* (1.<sup>a</sup> ed.). Dunken.
- Marder, David. (2019). *Inflexibilidad psicológica en personas con obesidad que asisten a una ONG en la ciudad de Rosario* [Pregrado]. Abierta Interamericana.
- Marno Péres Álvares. (2014). *Las terapias de tercera generación como terapias contextuales*. Síntesis.
- Martínez, E. S., y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), Art. 2.
- Martínez-Rubio, D., Colomer-Carbonell, A., Sanabria-Mazo, J. P., Pérez-Aranda, A., Navarrete, J., Martínez-Brotóns, C., Escamilla, C., Muro, A., Montero-Marín, J., Luciano, J. V., y Feliu-Soler, A. (2023). How mindfulness, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a sample of university students. *PLOS ONE*, 18(2), e0280791. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280791>
- Moses, E. B., y Barlow, D. H. (2006). A New Unified Treatment Approach for Emotional Disorders Based on Emotion Science. *Current Directions in Psychological Science*, 15(3), 146-150. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00425.x>
- O'Connor, D. B., Thayer, J. F., y Vedhara, K. (2021). Stress and Health: A Review of Psychobiological Processes. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 663-688. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331>
- Olivas-Ugarte, L. O., Morales-Hernández, S. F., Solano-Jáuregui, M. K., y Olivas-Ugarte, L. O. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Orcutt, H. K., Reffi, A. N., y Ellis, R. A. (2020). Chapter 14—Experiential avoidance and PTSD. En M. T. Tull y N. A. Kimbrel (Eds.), *Emotion in Posttraumatic Stress Disorder* (pp. 409-436). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816022-0.00014-4>

- Organización Mundial de la Salud. (2020). *En tiempos de estrés, haz lo que importa: Una guía ilustrada*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336218>
- Ortega Mora, D. G. (2022). *Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Loja, periodo 2022* [Bachelor Thesis, Loja]. <https://dspace.unl.edu.ec/handle/123456789/25411>
- Páez Blarrina, M., y Gutiérrez Martínez, O. (2014). *Múltiples aplicaciones de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)*. Ediciones Pirámide.
- Palacio, O. M., Palacio, A. M., Blanco, Y. O. V., Palacio, M. M., y Roblejo, Y. P. (2016). Estrés académico: Causas y consecuencias. *MULTIMED*, 17(2), Art. 2. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/302>
- Perls, F., Hefferline, R., y Goodman, P. (2002). *TERAPIA GESTALT: Excitación y Crecimiento de la personalidad humana* (Vol. 1-II). SOCIEDAD CULTURAL VALLE-INCLÁN.
- Polo, A., Hernández, J. M., y Pozo, C. (1996). *Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*. 2, 159-172.
- Räsänen, P., Muotka, J., y Lappalainen, R. (2020). Examining mediators of change in wellbeing, stress, and depression in a blended, Internet-based, ACT intervention for university students. *Internet Interventions*, 22, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100343>
- Richard Blonna. (2010). *ESTRÉSESE MENOS Y VIVA MÁS Cómo la terapia de aceptación y compromiso puede ayudarle a vivir una vida productiva y equilibrada*.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy by Carl R. Rogers*. Houghton Mifflin.
- Román Collazo, C. A., y Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Ruiz, F. J., Langer Herrera, A. I., Luciano, C., Cangas, A. J., y Beltrán, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish version of the Acceptance and Action Questionnaire - II. *Psicothema*, 25(1), 123-129. <https://doi.org/10.7334/psicothema2011.239>
- Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Cárdenas-Sierra, S., Durán, Y., Guerrero, K., y Riaño-Hernández, D. (2016). Psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II in

- Colombia. *The Psychological Record*, 66, 429-437. <https://doi.org/10.1007/s40732-016-0183-2>
- Ruiz, F.J. (2012). *Acceptance and commitment therapy versus traditional cognitive behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis of current empirical evidence*. 12, 333-357.
- Ruiz Sánchez, J. J. (2021). *Manual de terapias conductuales contextuales: Una exposición crítica descriptiva* (Primera edición). Psara Ediciones.
- Saleh Baqutayan, S. M. (2015). *Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview / Mediterranean Journal of Social Sciences*. 6. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/5927>
- Sanabria Ferrand, P. A., y Pino Robledo, S. (2017). Relaciones entre la presencia de evitación experiencial y el nivel de actividad física de jóvenes universitarios. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 0119-0122.
- Sánchez, J. J. R., Miñarro, I. R., y Rodríguez, P. A. (2016). *Empoderamiento psicológico basado en ACT y Mindfulness*.
- Sidman, M. (1971). Reading and Auditory-Visual Equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14(1), 5-13. <https://doi.org/10.1044/jshr.1401.05>
- Torneke, N. (2016). *Aprendiendo TMR: Una Introducción a la Teoría de los Marcos Relacionales* (1.<sup>a</sup> ed.). Didacbook.
- Valdivia-Salas, S., y Páez Blarrina, M. (2019). *Aceptación psicológica: Qué es y por qué se fomenta en terapia*. Ediciones Pirámide.
- Vázquez-Morejón Jiménez, R. (2018). *La evitación experiencial y la autoestima como factores de vulnerabilidad psicosocial en los trastornos emocionales: ¿variables independientes o relacionadas?* [Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/70231>
- Wenze, S. J., Kats, D. M., y Gaudiano, B. A. (2018). Experiential Avoidance and Mood State in Bipolar Disorder. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 32(2), 88-96. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.32.2.88>
- Wenzlaff, R. M., y Wegner, D. M. (2000). Thought Suppression. *THOUGHT SUPPRESSION*, 35.
- Wilson, K. G., y Luciano, M. C. L. (2014). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT): Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Ediciones Pirámide.

- Wilson, K. G., y Luciano Soriano, C. (2014). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT)* (1.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Pirámide.
- Yalom, I. D. (2008). *La cura Schopenhauer*.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Exchange, Inc.



## 11.Anexos

### Anexo 1. Aprobación del Trabajo de Integración Curricular



Universidad  
Nacional  
de Loja

Facultad  
de la Salud  
Humana

Loja, 01 de Noviembre de 2022

Dra.

**Ana Puertas Azanza. Mg. Sc.**

DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

Ciudad.

De mi consideración:

Reciba un cordial y atento saludo, deseándole éxitos en su importante cargo, en cumplimiento del oficio circular Oficio. No. -486- C.PS.CL- FSH-UNL, con asunto de analizar y emitir el Informe de Estructura y Coherencia del Proyecto denominado **"RELACIÓN ENTRE LA EVITACIÓN EXPERIENCIAL Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA, PERIODO 2022-2023"**, de autoría del estudiante: Romel Santiago Silva Pauta con CI.1150169132, estudiante del VIII ciclo de la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja, concluyo con lo siguiente:

- Al presentar las debidas correcciones, **el Proyecto mencionado es pertinente, cuenta con estructura y coherencia en su totalidad.**

Información que pongo a su disposición, para los fines pertinentes.

Atentamente,



Escaneé electrónicamente por:  
MONICA  
ELIZABETH  
CARRION REYES

Psi. CI. Mónica Elizabeth Carrión Reyes. Mg.  
1104798846  
monica.carrio@unl.edu.ec  
PERSONAL ACADÉMICO OCASIONAL DE LA UNL  
c.c.: Archivo

## Anexo 2. Oficio de Designación de la Directora de Integración Curricular



**UNL**

Universidad  
Nacional  
de Loja

**CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

Facultad  
de la Salud  
Humana

Oficio. No. 525- C.PS.CL- FSH-UNL  
Loja, 16 de noviembre de 2022

Psicóloga Clínica  
Mónica Elizabeth Carrión Reyes Mgs  
**DOCENTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA-FSH-UNL**  
Ciudad. -

De mi consideración:

Por el presente y dando cumplimiento a lo dispuesto en el “Capítulo II del Proyecto de Tesis, Artículos 133, y 134 del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, aprobado el 26 de julio del 2009”, una vez que ha cumplido con todos los requisitos y considerando que el proyecto de Tesis fue aprobado; me permito hacerle conocer que está gestión, la ha designado Directora de Tesis del Proyecto adjunto, denominado: **“RELACIÓN ENTRE LA EVITACIÓN EXPERIENCIAL Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA”**, autoría del señor: Romel Santiago Silva Pauta CI. 1150169132, estudiante del VIII ciclo de la carrera de Psicología Clínica de la Facultad de la Salud Humana.

En seguridad de contar con su colaboración, le expreso mi agradecimiento.

Atentamente,



firmado electrónicamente por:  
**ANA CATALINA  
PUERTAS  
AZANZA**

Dra. Ana Puertas Azanza Mgs  
**DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**  
**FACULTAD DE LA SALUD HUMANA -UNL**

C/c. Romel Santiago Silva Pauta  
Expediente estudiantil  
Archivo

### Anexo 3. Solicitud Para la Autorización de la Aplicación de Reactivos en la carrera de psicología clínica

---



Loja, 23 de noviembre de 2022

Dra. Ana Puertas Azanza Mgs

.....  
**DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA FACULTAD  
DE SALUD HUMANA DE LA UNIVERSIDAD DE LOJA**

En su despacho. -

Por medio del presente, solicito de la manera más comedida, autorice a quién corresponda, la socialización del listado de todos los estudiantes legalmente matriculados de primer a octavo ciclo de la carrera de Psicología Clínica a través del correo electrónico con sus correspondientes e-mails institucionales. Mismos que son necesarios para el desarrollo de mi Trabajo de Titulación de la Carrera de Psicología Clínica, con el tema “Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023”. A su vez, solicito la autorización para ejecutar la aplicación de dos instrumentos psicológicos a los estudiantes seleccionados dentro de los horarios de clase.

Aprovecho la oportunidad para reiterar mi consideración y estima. Por la favorable atención se digne dar a la presente, le antelo mi más grato agradecimiento.

Romel Santiago Silva Pauta

**ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

C.I 1150169132



## Anexo 4. Aprobación de Modificación de Objetivos del Trabajo de Integración Curricular



**UNL**

Universidad  
Nacional  
de Loja **CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

Facultad  
de la Salud  
Humana

MEMORANDO Nro. UNL FSH-DCPS.CL 006  
Loja, 06 de enero de 2023

DE: Doctora  
Ana Catalina Puertas Azanza  
DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLINICA FSH-UNL

PARA: Señor  
Romel Santiago Silva Pauta  
ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA FSH-UNL.

ASUNTO: RESPUESTA DE MODIFICACIÓN DE OBJETIVOS ESPECIFICOS DEL  
PROYECTO DE TITULACIÓN

De mi consideración:

Por el presente extiendo un cordial saludo, con respecto a lo solicitado; modificación de objetivos específicos del tema de investigación denominado **“RELACIÓN ENTRE LA EVITACIÓN EXPERIMENTAL Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA, PERIODO 2022-2023”**; se autoriza la modificación de objetivos específicos de la siguiente manera.

1. Revisión bibliográfica sobre la evitación experiencial y el estrés académico.
2. Identificar la prevalencia del nivel de la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL, periodo 2022-2023.
3. Establecer la relación entre la evitación experiencial y el estrés académico en estudiantes de Psicología clínica de la UNL, periodo 2022-2023.
4. Desarrollar un plan de prevención enfocado a la evitación experiencial y al estrés académico en estudiantes Psicología clínica de la UNL, periodo 2022-2023.

Objetivos específicos modificados

1. Identificar la prevalencia del nivel de la evitación experiencial en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL, periodo 2022-2023
2. Conocer la prevalencia del nivel del estrés académico en estudiantes de Psicología Clínica de la UNL, periodo 2022-2023
3. Desarrollar un plan de prevención enfocado a la evitación experiencial y al estrés académico en estudiantes Psicología clínica de la UNL, periodo 2022-2023.

Particular que comunico a Ud. para los fines correspondientes

Atentamente,



Dra. Ana Catalina Puertas Azanza Mgs  
**DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**  
**FACULTAD DE LA SALUD HUMANA -UNL**

C/c. Expediente académico  
Archivo  
APA/tsc

Calle Manuel Monteros  
tras el Hospital Isidro Ayora • Loja - Ecuador  
072 -57 1379 Ext.102

**Anexo 5. Certificación del Abstract****CERTIFICACIÓN DE TRADUCCIÓN****Larry Bryan Palacio Armijos****Licenciado en Ciencias de la Educación: Mención Inglés****CERTIFICO:**

Que he realizado la traducción de español al idioma inglés del resumen derivado de la tesis denominada **"RELACIÓN ENTRE LA EVITACIÓN EXPERIENCIAL Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA, PERIODO 2022 -2023"** de autoría de ROMEL SANTIAGO SILVA PAUTA, portadora de la cédula de identidad: 1150169132, estudiante de la carrera de Psicología Clínica de la Facultad de la Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja, la misma que se encuentra bajo la dirección de la Psc.Cl. Mónica Elizabeth Carrión Reyes Mgs., previo a la obtención del título de Licenciado en Psicología Clínica.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando al interesado hacer uso del presente en lo que considere conveniente.

Loja, 13 de febrero de 2023



Larry Bryan Palacio Armijos

**Licenciado en Ciencias de la Educación: Mención Inglés**

Lic. Larry Palacio. Registro de Senescyt 1008-2020-2216911. Telf: 0985349373  
Email: larrypalacio30@gmail.com

## **Anexo 6. Consentimiento informado**

### **Información al participante del estudio**

**Introducción:** Por medio del presente documento se da a conocer que usted ha sido seleccionado(a) y se le invita a participar en el estudio: Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023 llevado a cabo por el estudiante **Romel Santiago Silva Pauta** de la Carrera de Psicología Clínica, que realizan el trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Lic. en psicología clínica

**Propósito:** Determinar de qué forma se relaciona la evitación experiencial con el estrés académico en estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja (UNL), periodo 2022-2023.

**Procedimiento:** Si usted desea participar en el presente estudio se le pedirá que firme el consentimiento informado que servirá para constatar su participación voluntaria. También, deberá resolver dos instrumentos psicológicos: El cuestionario de acción II y el Inventario Cognoscitivo de Estrés académico 2; el primero diseñado para evaluar la evitación experiencial y este último para medir el estrés académico.

**Riesgos de la investigación:** Ninguna

Si requiere información adicional se puede poner en contacto con el estudiante responsable del estudio en el correo electrónico: [romel.silva@unl.edu.ec](mailto:romel.silva@unl.edu.ec)

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### CONSENTIMIENTO POR ESCRITO DEL PARTICIPANTE

“Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de Psicología  
Clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023”

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_ Yo (Nombres  
y Apellidos): \_\_\_\_\_ con  
C.I. \_\_\_\_\_

• He leído el documento informativo que acompaña a este consentimiento (Información al Paciente)

• He podido hacer preguntas sobre el estudio” Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023”

• He recibido suficiente información sobre el presente estudio

• He hablado con el estudiante encargado de la investigación: **Romel Santiago Silva Pauta**

• Comprendo que mi participación es voluntaria y soy libre de participar o no en el estudio.

• Se me ha informado que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establecen los lineamientos de la OMS para investigaciones.

• Se me ha informado de que la información obtenida sólo se utilizará para los fines específicos del estudio.

• Deseo ser informado/a de mis datos de carácter personal que se obtengan en el curso de la investigación, Si ( ) No ( ) en caso de marcar si, adjuntar su correo institucional.....

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

• Cuando quiera

• Sin tener que dar explicaciones

• Sin que esto repercuta de alguna forma en mis estudios

Presto libremente mi conformidad para participar en el proyecto titulado Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja

Firma del participante: \_\_\_\_\_

### Anexo 7. Escala de Aceptación Acción- II

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED haciendo un círculo en los números de al lado. Utilice la siguiente escala para hacer su elección.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca es verdad	Muy raramente es verdad	Raramente es verdad	A veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Casi siempre es verdad	Siempre es verdad

1. Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tengo miedo de mis sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
3. Me preocupa no ser capaz de controlar mis preocupaciones y sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mis recuerdos dolorosos me impiden llevar una vida plena.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mis emociones interfieren en cómo me gustaría que fuera mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parece que la mayoría de la gente lleva su vida mejor que yo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mis preocupaciones interfieren en el camino de lo que quiero conseguir.	1	2	3	4	5	6	7



### Anexo 8. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21).

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Si

No

*En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.*

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3. Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

#### ¿Con qué frecuencia te estresa?:

Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días						
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases						
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de						

investigación, búsquedas en Internet, etc.)						
El nivel de exigencia de mis profesores/as						
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de						
trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as						
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

#### 4. Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior

#### **Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado**

Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
Fatiga crónica (cansancio permanente)						
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						
Ansiedad, angustia o desesperación						
Problemas de concentración						
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir						
Desgano para realizar las labores escolares						

#### 5. Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

#### **¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?:**

Estrategias	N	CN	RV	AV	CS	S
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa						
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa						
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa						
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa						
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione						
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas						
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa						

**Control de calidad:** para determinar cómo válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlo e integrarlo a la base de datos, éste debe estar respondido en un porcentaje mayor al 70%. En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 16 ítems de los 23 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

**Anexo 9. Solicitud para la Socialización de la Base de Datos de los estudiantes de la Psicología Clínica de Salud Humana de la Universidad Nacional de Loja, periodo 2022-2023.**



Universidad  
Nacional  
de Loja

Loja, 07 de noviembre de 2022

Dra. Amable Bermeo Flores

**DECANO DE LA FACULTAD DE SALUD HUMANA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**

De mi especial consideración, reciba un cordial y atento saludo, deseándole éxitos en las funciones que desempeña.

Por medio del presente, solicito de la manera más comedida, autorice a quién corresponda, la socialización del listado de los estudiantes de la Facultad de la Psicología Clínica por medio del correo electrónico con sus correspondientes e-mails institucionales. Mismos que son necesarios para el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular de la Carrera de Psicología Clínica, con el tema “Relación entre la Evitación experiencial y el Estrés Académico en Estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Loja”. A su vez, solicito la autorización para ejecutar la aplicación de dos instrumentos psicológicos a los estudiantes seleccionados dentro de los horarios de clase.

Aprovecho la oportunidad para reiterar mi consideración y estima. Por la favorable atención se digne dar a la presente, le antelo mi más grato agradecimiento.

Atentamente:

Romel Santiago Silva Pauta

**ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

C.I 1150169132

## Anexo 10. Tablas Complementarias

**Tabla 5. Distribución de los estudiantes por género**

<b>Género</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Femenino</b>	139	79,9 %
<b>Masculino</b>	35	20,1 %
<b>Total</b>	174	100 %

*Nota: Matriz de estudiantes de psicología clínica periodo 2022-2023 octubre 2022 – marzo 2023*

**Tabla 6. Distribución de los estudiantes por ciclo**

<b>Ciclo</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Primero</b>	22	12,6 %
<b>Segundo</b>	26	14,9 %
<b>Tercero</b>	19	10,9 %
<b>Cuarto</b>	24	13,8 %
<b>Quinto</b>	20	11,5 %
<b>Sexto</b>	20	11,5 %
<b>Séptimo</b>	20	11,5 %
<b>Octavo</b>	23	13,2 %
<b>Total</b>	174	100 %

*Nota: Matriz de estudiantes de psicología clínica periodo octubre 2022 – marzo 2023*

**Tabla 7. Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov**

<b>Prueba de normalidad</b>			
	<b>Estadístico</b>	<b>N</b>	<b>P</b>
<b>Evitación experiencial</b>	,097	174	,000
<b>Estrés académico</b>	,072	174	,027

*Nota: Datos obtenidos del Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II) y el Inventario Sistemico Cognoscitivista. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21) aplicados a los estudiantes de psicología clínica octubre 2022 – marzo 2023*

**Tabla 8. Estadísticas descriptivas de los resultados del presente estudio**

<b>Estadísticos</b>		<b>Evitación experiencial</b>	<b>Estrés académico</b>
<b>N</b>	<b>Válido</b>	174	174
	<b>Perdidos</b>	0	0
<b>Media</b>		24,02	46,09
<b>Mediana</b>		22,00	47,50
<b>Moda</b>		17	50
<b>Desv. Desviación</b>		10,404	19,435
<b>Curtosis</b>		-,434	,306
<b>Error estándar de curtosis</b>		,366	,366

*Nota: Datos obtenidos del Cuestionario de Aceptación Acción- II (AAQ-II) y el Inventario Sistemico Cognoscitivista. Segunda versión de 21 ítems (SISCO SV-21) aplicados a los estudiantes de psicología clínica octubre 2022 – marzo 2023*

## Anexo 11. Propuesta de plan de prevención

Actividad	Temática	Objetivos	Técnicas	Desarrollo	Responsable
<b>Fase 1. Presentación, encuadre, psicoeducación</b>					
<b>Fase 1:</b> <b>Actividad 1.</b> Presentación del plan y bienvenida	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lineamiento del programa:</li> <li>•Justificación</li> <li>•Objetivos</li> <li>•Actividades</li> <li>•Generalidades sobre: la evitación experiencial y el estrés académico</li> </ul>	Promover la implicación de la comunidad en las distintas acciones relacionadas con la prevención y el manejo de la evitación experiencial y el estrés académico.	Psicoeducación Metáforas	Se hará una breve introducción sobre la forma en que se desarrollará el programa de prevención.	Psicólogo
<b>Actividad 2.</b> Taller: La evitación experiencial : una solución hecha problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Prevalencia de la evitación experiencial</li> <li>•Generalidades de ACT</li> <li>•Definición de la evitación experiencial</li> <li>•Consecuencias de la evitación experiencial</li> <li>•Trampas verbales</li> <li>•Matrix ACT</li> </ul>	1.Educación mediante información basada en evidencia acerca de la evitación experiencial 2.Sensibilizar y concientizar sobre las consecuencias de la evitación experiencial	Psicoeducación Metáforas Desesperanza creativa	Se presentará generalidades sobre la intervención desde la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), se utilizarán metáforas, Se realizará un ejercicio práctico.	Psicólogo
Actividad 3. Taller: El estrés académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Prevalencia del estrés académico</li> <li>•Definición de estrés académico</li> <li>•Síntomas de estrés académico</li> <li>•Estrategias de afrontamiento</li> <li>•Causas y consecuencias</li> <li>•Engancharse con el estrés</li> <li>•Caja antiestrés</li> <li>•¿Qué es el mindfulness?</li> <li>•La respiración,</li> </ul>	Informar sobre el estrés académico sus causas y consecuencias Enseñar estrategias de respiración y contacto con el momento presente	Psicoeducación Mindfulness defusión Metáforas	Se iniciará con la retroalimentación de los resultados obtenidos mediante el cuestionario Sisco-21. Luego se expondrán los temas de estrés académico, sus síntomas, estrategias efectivas, causas y consecuencias. Se llevará a cabo una actividad denominada "caja	Psicólogo

	•Tipos de respiración			antiestrés. Ejercicio de mindfulness, se expondrá el tema sobre respiración.	
<b>Fase 2: Desarrollo y Cierre</b>					
<b>Fase 2</b> <b>Actividad 4.</b> “Viviendo en el ahora”	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aceptación, no es resignarse ni tolerar</li> <li>•La trampa de evitar</li> <li>•Aumentar la disposición</li> <li>•Fusión cognitiva</li> <li>• Describir vs evaluar</li> </ul>	<p>1. Entrenar en habilidades de aceptación ante situaciones que generan estrés</p> <p>2. Entrenar en defusión y contacto con el momento presente</p>	Metáforas defusión	<p>Se pedirá la participación del grupo para responder preguntas relacionadas con el video. Se dará retroalimentación . A continuación, Se entrenará en habilidades de defusión y contacto con el momento presente. Se concluirá con la realización de un <i>role playing</i>.</p>	Psicólogo
<b>Actividad 5.</b> “Relajación”	<ul style="list-style-type: none"> <li>•recapitulación de los temas tratados</li> <li>•Ejercicio de defusión</li> <li>•Distanciamiento cognitivo</li> <li>•Ejercicio práctico de la pizarra</li> </ul>	Mejorar y enseñar nuevas estrategias de afrontamiento ante los estresores académicos	Psicoeducación Defusión Metáforas	<p>Se enseñar a los participantes sobre el significado de la aceptación, destacando que no se trata de tolerar ni resignarse, sino de hacer espacio en nuestra vida a aquello que no nos agrada. Se explicará que, en un mundo lleno de dolor, es importante aumentar nuestra disposición de aceptarlo, en lugar de simplemente suprimirlo. Se trabajará la técnica de defusión, en</p>	Psicólogo



---

particular, el  
distanciamiento  
cognitivo. El  
taller incluirá un  
ejercicio práctico  
llamado "La  
pizarra".

---

## Anexo 12. Matriz de Datos en Excel

A	B	C	D	E	F	G
Dirección de correo electrónico	Género	Ciclo	EE PUNTAJE BRUTO	NIVELES DE EE	EA PUNTA BRUTO	NIVELES DE EA
jose.luna@unl.edu.ec	Masculino	Séptimo	17	Leve	34	Moderado
Shelly.mendoza@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	18	Leve	57	Moderado
joseph.quezada@unl.edu.ec	Masculino	Séptimo	20	Leve	37	Moderado
lucila.gutierrez@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	29	Moderado	33	Leve
daniela.jmunoz@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	25	Moderado	51	Moderado
anahi.reyes@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	26	Moderado	59	Moderado
luis.m.cordova@unl.edu.ec	Masculino	Séptimo	25	Moderado	34	Moderado
mabelyn.macias@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	26	Moderado	58	Moderado
oscar.calderon@unl.edu.ec	Masculino	Séptimo	26	Moderado	52	Moderado
romel.sarango@unl.edu.ec	Masculino	Séptimo	33	Moderado	21	Leve
karla.m.valarezo@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	17	Leve	40	Moderado
jennifer.riera@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	10	Leve	32	Leve
jannara.rojas@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	15	Leve	49	Moderado
clarisa.ortiz@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	34	Grave	50	Moderado
mariuxi.yanagomez@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	12	Leve	70	Grave
kerlyn.bermeo@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	21	Moderado	33	Leve
maria.e.toledo@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	18	Leve	46	Moderado
marjuri.moncayo@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	22	Moderado	45	Moderado
mateo.paucar@unl.edu.ec	Masculino	Séptimo	25	Moderado	46	Moderado
maria.d.armijos.r@unl.edu.ec	Femenino	Séptimo	12	Leve	58	Moderado
maria.j.malla@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	15	Leve	21	Leve
anthony.jumbo@unl.edu.ec	Masculino	Quinto	49	Grave	47	Moderado
emely.picoita@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	19	Leve	43	Moderado
navelli.balcazar@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	32	Moderado	69	Grave
mayerli.lopez@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	19	Leve	53	Moderado
julissa.bermudez@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	18	Leve	37	Moderado
camila.aldean@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	29	Moderado	0	Leve
jandry.arias@unl.edu.ec	Masculino	Quinto	9	Leve	6	Leve
erika.roman@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	17	Leve	59	Moderado
arianna.saeteros@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	15	Leve	33	Leve
andrea.gavidia@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	23	Moderado	62	Moderado
maria.b.ochoa.o@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	46	Grave	42	Moderado
Karina.roman@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	11	Leve	41	Moderado
manuel.pardo847@gmail.com	Masculino	Quinto	9	Leve	20	Leve
marco.garrido@unl.edu.ec	Masculino	Quinto	11	Leve	24	Leve
betty.gonzalez@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	14	Leve	62	Moderado
mateo.vega@unl.edu.ec	Masculino	Quinto	14	Leve	48	Moderado
ambar.d.armijos@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	21	Moderado	52	Moderado
sheccid.castillo@unl.edu.ec	Femenino	Quinto	43	Grave	65	Moderado
joan.freire@unl.edu.ec	Masculino	Quinto	21	Moderado	35	Moderado
valeriasusman88@gmail.com	Femenino	Primer	25	Moderado	69	Moderado
romina.rios@unl.edu.ec	Femenino	Primer	17	Leve	0	Leve
camila.grijalva@unl.edu.ec	Femenino	Primer	24	Moderado	20	Leve
scarletanabel16@gmail.com	Femenino	Primer	18	Leve	0	Leve
rubi25tether@gmail.com	Femenino	Primer	16	Leve	0	Leve
maria.guillen@unl.edu.ec	Femenino	Primer	23	Moderado	56	Moderado
maria.c.flores@unl.edu.ec	Femenino	Primer	0	Moderado	0	Leve
sara.sarango@unl.edu.ec	Femenino	Primer	43	Grave	94	Grave
betsabeth.quilumba@unl.edu.ec	Femenino	Primer	20	Leve	93	Grave
carlos.f.vazquez@unl.edu.ec	Masculino	Primer	18	Leve	45	Moderado
anthony.v.sanchez@unl.edu.ec	Masculino	Primer	8	Leve	41	Moderado
ana.m.ordonez@unl.edu.ec	Femenino	Primer	35	Grave	0	Leve
emily.jaramillo@unl.edu.ec	Femenino	Primer	30	Moderado	71	Grave
jailyn.pinta@unl.edu.ec	Femenino	Primer	0	Leve	0	Leve
fabri7910@gmail.com	Masculino	Primer	11	Leve	17	Leve
reichelle.lima@unl.edu.ec	Femenino	Primer	25	Moderado	53	Moderado
kevinharriond@gmail.com	Masculino	Primer	12	Leve	17	Leve
sheryl.giselagas@gmail.com	Femenino	Primer	24	Moderado	0	Leve
mileny.caamano@unl.edu.ec	Femenino	Primer	17	Leve	0	Leve
ximena.merchan@unl.edu.ec	Femenino	Primer	29	Moderado	51	Moderado
camila.p.sanchez@unl.edu.ec	Femenino	Primer	21	Moderado	51	Moderado
domenica.valdivieso@unl.edu.ec	Femenino	Primer	36	Grave	80	Grave
jonnatan.guerrero@unl.edu.ec	Masculino	Cuarto	22	Moderado	71	Grave
vanesa.quizhpe@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	9	Leve	33	Leve
Jhncabrera_2003@hotmail.com	Masculino	Cuarto	27	Moderado	23	Leve
nardi.morillo@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	32	Moderado	65	Moderado
nicole.m.cuevas@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	41	Grave	50	Grave
anthony.guzman@unl.edu.ec	Masculino	Cuarto	16	Leve	52	Moderado
evelyn.g.tandazo@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	17	Leve	50	Moderado
yeremia.valdivieso@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	39	Grave	30	Leve
maria.c.torres.a@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	49	Grave	70	Grave
emily.rivera@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	16	Leve	33	Leve
camila.m.romero@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	23	Moderado	68	Grave
rociobarrera@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	35	Grave	58	Moderado
julissa.japon@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	11	Leve	53	Moderado
astrid.agurto@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	41	Grave	54	Moderado
nardi.morillo@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	37	Grave	65	Moderado
flor.ponton@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	40	Grave	62	Moderado
ginger.paucar@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	44	Grave	52	Moderado
maria.manzanillas@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	17	Leve	32	Leve
dayana.erique@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	19	Leve	32	Leve
pablo.coronel@unl.edu.ec	Masculino	Cuarto	46	Grave	52	Moderado
thalia.beltran@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	8	Leve	30	Moderado
yoredimv200@gmail.com	Femenino	Cuarto	11	Leve	30	Leve
ana.e.merino@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	33	Moderado	66	Moderado
maria.a.rivera@unl.edu.ec	Femenino	Cuarto	38	Grave	75	Grave
jessica.f.ortiz@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	49	Grave	47	Moderado
Marco Joel Rios Quezada	Masculino	Octavo	21	Moderado	38	Moderado
sangy.gonzalez@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	19	Leve	65	Moderado
jhaely.minga@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	34	Grave	60	Moderado
maria.i.bravo@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	43	Grave	47	Moderado
jessica.moreno@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	17	Leve	82	Grave
camila.chamba@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	32	Moderado	61	Moderado
nataly.saraguro@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	25	Moderado	55	Moderado
jenny.elizalde@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	7	Leve	34	Moderado
jossie.sandoya@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	22	Moderado	31	Leve
robinson.buri@unl.edu.ec	Masculino	Octavo	10	Leve	62	Moderado
romel.silva@unl.edu.ec	Masculino	Octavo	17	Leve	38	Moderado
karen.soto@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	47	Grave	46	Moderado
domenica.marquez@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	36	Grave	50	Moderado
kelly.cevallos@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	32	Moderado	37	Moderado
sandra.m.abad@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	13	Leve	19	Leve
angella.vega@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	42	Grave	63	Moderado
lisbeth.martinez@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	26	Moderado	42	Moderado

jesly.cabrera@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	11	Leve	44	Moderado
hipatia.izquierdo@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	37	Grave	64	Moderado
cinthya.guajala@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	23	Moderado	50	Moderado
juan.f.torres@unl.edu.ec	Masculino	Octavo	42	Grave	47	Moderado
doraliza.ludena@unl.edu.ec	Femenino	Octavo	36	Grave	66	Moderado
sandra.g.balcazar@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	35	Grave	56	Moderado
nashely.chamba@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	20	Leve	40	Moderado
favian.quichimbo@unl.edu.ec	Masculino	Sexto	14	Leve	34	Moderado
bryan.j.romero@unl.edu.ec	Masculino	Sexto	20	Leve	50	Moderado
jessica.s.jaramillo@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	20	Leve	46	Moderado
jorge.l.pineda@unl.edu.ec	Masculino	Sexto	15	Leve	34	Moderado
mayerly.pambi@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	17	Leve	43	Moderado
junior.loaiza@unl.edu.ec	Masculino	Sexto	8	Leve	20	Leve
brandon.torres@unl.edu.ec	Masculino	Sexto	35	Grave	15	Leve
karen.a.rodriguez@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	23	Moderado	60	Moderado
janela.vivanco@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	27	Moderado	40	Moderado
adriana.macas@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	7	Leve	0	Leve
alexandra.e.guaman@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	14	Leve	28	Leve
nohellya.velez@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	16	Leve	70	Grave
moises.tamayo@unl.edu.ec	Masculino	Sexto	45	Grave	42	Moderado
jessenia.castro@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	25	Moderado	60	Moderado
nathalia.guaman@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	24	Moderado	46	Moderado
maria.g.hidalgo@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	17	Leve	15	Leve
mariuxi.cordova@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	12	Leve	63	Moderado
cristian.sari@unl.edu.ec	Femenino	Sexto	12	Leve	45	Moderado
andrea.valladarez@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	24	Moderado	64	Moderado
irina.ronquillo@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	15	Leve	56	Moderado
dayana.f.jimenez@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	18	Leve	34	Moderado
maria.g.herrera@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	33	Moderado	51	Moderado
dayana.castro@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	26	Moderado	44	Moderado
jannira.carrion@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	9	Leve	24	Leve
dalys.cuenca@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	32	Moderado	42	Moderado
noelly.gonzalez@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	21	Moderado	44	Moderado
leslie.d.rojas@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	18	Leve	27	Leve
santiago.valarezo@unl.edu.ec	Masculino	Tercero	14	Leve	44	Moderado
camila.rodriguez@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	47	Grave	66	Moderado
daniela.s.morocho@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	31	Moderado	40	Moderado
diana.c.reyes@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	30	Moderado	78	Grave
sofhia.lopez@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	31	Moderado	40	Moderado
salome.cevallos@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	14	Leve	59	Moderado
ernesto.salinas@unl.edu.ec	Masculino	Tercero	30	Moderado	79	Grave
anthony.luna@unl.edu.ec	Masculino	Tercero	22	Moderado	76	Grave
diana.m.oviedo@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	18	Leve	57	Moderado
nathaly.gallegos@unl.edu.ec	Femenino	Tercero	19	Leve	53	Moderado
carmen.p.granda@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	33	Moderado	45	Moderado
lisbeth.quevedo@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	18	Leve	34	Moderado
luis.f.cuenca@unl.edu.ec	Masculino	Segundo	39	Grave	46	Moderado
jessenia.guachisaca@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	30	Moderado	64	Moderado
gabriela.vinamagua@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	22	Moderado	71	Grave
karla.luna@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	27	Moderado	64	Moderado
claudia.sauca@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	12	Leve	26	Leve
yensi.polo@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	18	Leve	37	Moderado
kerstin.escalada@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	27	Moderado	50	Moderado
genesis.alban@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	33	Moderado	62	Moderado
andrea.e.caraguay@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	32	Moderado	45	Moderado
josseline.mena@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	25	Moderado	50	Moderado
karla.mayanquer@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	22	Moderado	45	Moderado
samantha.carchi@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	21	Moderado	41	Moderado
nathalie.coronel@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	21	Moderado	78	Grave
sthefany.herrera@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	11	Leve	36	Moderado
adriana.jara@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	26	Moderado	60	Moderado
paueth.jaramillo@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	30	Moderado	79	Grave
meylin.loayza@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	17	Leve	63	Moderado
karen.merino@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	14	Leve	52	Moderado
kelly.moyano@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	22	Moderado	50	Moderado
enrique.puglla@unl.edu.ec	Masculino	Segundo	42	Grave	51	Moderado
andreina.robles@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	23	Moderado	63	Moderado
daniela.rosillo@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	41	Grave	68	Grave
marlene.ruiz@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	23	Moderado	50	Moderado
ebelyn.tenemea@unl.edu.ec	Femenino	Segundo	25	Moderado	53	Moderado