



Universidad
Internacional
de Valencia

TFM

**Relación entre la fusión cognitiva y la evitación
experiencial con el estrés académico**

Estudiante: Angelo Baglietto Vargas
Directora: María Alejandra Marcelín Alvarado

03 septiembre 2025

De:
 Planeta Formación y Universidades

Índice

1. RESUMEN	2
2. INTRODUCCIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 Fundamentos del estrés y el estrés académico	5
3.2 Teoría de los Marcos Relacionales (TMR)	6
3.2.1 <i>Flexibilidad psicológica</i>	9
3.2.2 <i>Procesos de inflexibilidad psicológica</i>	10
3.3 Relación entre las variables	11
3.3.1 <i>Modelo conceptual de la investigación</i>	13
3.4 Antecedentes empíricos relevantes	14
3.5 Síntesis del marco teórico	16
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	16
4.1 Formulación del Problema y Justificación	16
4.2 Objetivo General	20
4.3 Objetivos Específicos	20
4.4 Formulación de Hipótesis	20
5. METODOLOGÍA	20
5.1 Tipo de Estudio	20
5.2 Participantes	21
5.3 Materiales e instrumentos	21
5.4 Procedimiento de recogida de datos	23
5.5 Análisis de datos	23
6. RESULTADOS	24
7. DISCUSIÓN	30
7.1 Aportaciones	30
7.2 Limitaciones y propuestas de mejora	35
7.3 Líneas futuras	35
8. REFERENCIAS	37
9. ANEXOS	45

1. Resumen

El estrés académico constituye un fenómeno de creciente atención en el ámbito universitario, al asociarse con alteraciones emocionales y disminución del rendimiento académico. El modelo ACT, plantea que procesos como la fusión cognitiva y la evitación experiencial pueden desempeñar un papel relevante en la aparición y mantenimiento del estrés académico. El presente estudio tuvo como objetivo estimar la relación entre las variables mencionadas en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. La investigación adoptó un diseño correlacional y transversal, con una muestra de 350 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio sistemático, organizados por ciclos académicos. Se emplearon tres instrumentos con validez y confiabilidad en población peruana: los cuestionarios de Fusión Cognitiva (CFQ), Aceptación y Acción II (AAQ-II) y el Inventario SISCO SV-21. Los análisis correlacionados realizados mediante Rho de Spearman evidenciaron asociaciones positivas y significativas entre las variables estudiadas (FC-EA: $r_s = .627$, $p < .001$; EE-EA: $r_s = .587$, $p < .001$). También se hallaron correlaciones significativas con las dimensiones estresores (FC: $r_s = .519$, $p < .001$; EE: $r_s = .496$, $p < .001$) y síntomas del estrés académico (FC: $r_s = .726$; EE: $r_s = .710$). En cambio, no se observaron correlaciones significativas con la dimensión estrategias de afrontamiento (FC: $r_s = .015$, $p = .782$; EE: $r_s = -.031$, $p = .564$). Los resultados respaldan el papel de la inflexibilidad psicológica como variable asociada al malestar académico, y sugieren la pertinencia de intervenciones que promuevan la flexibilidad psicológica como recurso protector frente al estrés académico.

2. Introducción

La etapa universitaria constituye un momento clave en la vida de los jóvenes, marcado por profundas transiciones personales, académicas y profesionales. Aunque ofrece oportunidades de crecimiento, también implica numerosos desafíos: mayores exigencias académicas, presión por el rendimiento, incertidumbre laboral y cambios en el estilo de vida. La suma de estos factores hace del estrés académico uno de los principales riesgos psicoemocionales en este nivel educativo.

En Perú, por ejemplo, una investigación reciente realizada en una universidad pública de Lima Metropolitana halló que más del 82% de los estudiantes universitarios presentaban niveles elevados de estrés académico (Zurita y Saenz, 2023). Este fenómeno no es exclusivo del contexto local. A nivel regional, estudios realizados en América Latina han evidenciado que entre el 60% y el 75% de los estudiantes universitarios presentan síntomas moderados a severos de ansiedad, depresión o estrés (Valladares-Garrido et al., 2023). A nivel internacional, en países como Estados Unidos, Australia y Japón, más del 60% de los universitarios reportan niveles clínicamente significativos de estrés académico, lo cual resalta la naturaleza global de este problema.

Aunque el estrés académico está claramente relacionado con factores objetivos como la carga curricular, las exigencias docentes o la estructura institucional, investigaciones recientes resaltan la importancia de las variables subjetivas en su percepción. La forma en que los estudiantes interpretan y afrontan sus experiencias internas parece jugar un papel decisivo en la forma en que el estrés se manifiesta y se mantiene.

Desde una perspectiva contemporánea, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) ofrece una mirada innovadora al abordar el malestar emocional desde los procesos de la mente humana, más que desde los síntomas en sí. Este enfoque plantea que la inflexibilidad psicológica, entendida como la dificultad para estar en contacto con experiencias internas desagradables y actuar conforme a valores personales constituye un factor central en el origen y mantenimiento del malestar psicológico.

Dentro de la inflexibilidad psicológica, destacan dos procesos fundamentales: la fusión cognitiva y la evitación experiencial. Hayes et al. (2012) sostiene que la fusión cognitiva describe la tendencia a quedar atrapado en el contenido literal de los propios pensamientos, tratándolos como verdades absolutas que gobiernan la conducta. Por otro lado, define a la evitación experiencial se refiere al esfuerzo persistente por suprimir, controlar o escapar de pensamientos, emociones o sensaciones consideradas incómodas o indeseables.

En el contexto académico, estos procesos pueden adquirir una relevancia particular. Un estudiante fusionado con pensamientos del tipo “no soy capaz” o “voy a fracasar”, y que además evita enfrentarse a sus emociones, puede desarrollar una experiencia de estrés más intensa y prolongada. La evidencia empírica sugiere que ambos procesos no solo se asocian

con mayor sintomatología ansiosa y depresiva, sino también con menor rendimiento académico, fatiga y agotamiento emocional (Bardeen y Fergus, 2016; Martínez-Rubio et al., 2023).

Pese al reciente interés por el modelo ACT, aún se evidencian vacíos empíricos, especialmente en contextos latinoamericanos, donde son escasos los estudios que articulan estos procesos psicológicos con el estrés académico precisamente. Esta limitación se vuelve aún más relevante considerando que los programas de prevención y atención a la salud mental universitaria continúan centrados, en su mayoría, en intervenciones sintomatológicas, sin considerar los procesos subyacentes que mantienen el malestar.

En respuesta a esta brecha, el presente estudio tuvo como objetivo principal estimar cómo se relacionan la fusión cognitiva y la evitación experiencial con el estrés académico (en sus dimensiones de estresores percibidos, síntomas físicos y emocionales y estrategias de afrontamiento) en una muestra de 350 estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Metropolitana, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio sistemático y organizados por ciclos académicos del tercero al décimo.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional y transversal. Se aplicaron instrumentos validados en población peruana, específicamente el Cuestionario de Fusión Cognitiva (CFQ), el Cuestionario de Aceptación y Acción (AAQ-II) y el Inventario SISCO SV-21.

El estudio busca aportar evidencia empírica relevante para fundamentar futuras intervenciones psicológicas centradas en la promoción de la flexibilidad psicológica, entendida como la capacidad de mantenerse en contacto con el presente y actuar de forma valiosa incluso frente a experiencias internas desagradables. Con ello, se espera contribuir a un abordaje más integral y contextualizado del bienestar académico y emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

3. Marco teórico

El presente capítulo tiene como finalidad fundamentar conceptualmente las variables que conforman esta investigación, así como establecer los vínculos teóricos y psicológicos que las relacionan. Para ello, se presentan las principales definiciones, modelos explicativos y hallazgos científicos relacionados con el estrés académico, la fusión cognitiva y la evitación experiencial, con especial énfasis en enfoques contemporáneos del análisis de la conducta y la psicología contextual.

A lo largo del desarrollo, se expone el marco que sustenta la elección de cada constructo, considerando su pertinencia para explicar el malestar emocional en contextos universitarios. Asimismo, se presenta el modelo conceptual de la investigación, el cual guía la formulación de hipótesis y orienta el diseño metodológico. Finalmente, se integra la evidencia teórica y empírica disponible con el objetivo de justificar la relevancia del estudio y su aporte al conocimiento en psicología clínica y de la salud y del bienestar.

3.1 Fundamentos del estrés y el estrés académico

Definición general del estrés

La Organización Mundial de la Salud define al estrés como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil (OMS, 2023). En pequeñas dosis el estrés puede movilizar recursos adaptativos, pero cuando es excesivo o prolongado desencadena efectos adversos en la salud física y mental (Berrio García y Mazo Zea, 2012). Lazarus y Folkman (1986) desarrollan la teoría transaccional del estrés, donde este se concibe como la relación particular entre el individuo y su entorno, evaluada como amenazante o excedente de recursos disponibles, que pone en peligro el bienestar de la persona (Macías et al., 2013).

Estudios recientes recogen estas ideas, entendiendo el estrés como un proceso adaptativo ante estresores percibidos como desafiantes o amenazantes (Pérez-Jorge et al., 2025).

Estrés académico

El estrés académico se define como una forma específica de estrés ligada al ámbito educativo. Se origina cuando los estudiantes perciben que las demandas académicas superan sus recursos personal o habilidades para afrontarlas (Pérez-Jorge et al., 2025).

Barraza-Macías (2007) propone un modelo sistémico del estrés académico fundamentado en la Teoría General de Sistemas y modelo transaccional. En este enfoque, el estrés académico es un estado psicológico resultado de la interacción de tres componentes clave: 1. Estresores (inputs): demandas académicas percibidas como carga de trabajo, evaluaciones, relaciones con profesores, etc. 2. Indicadores de desequilibrio (síntomas): manifestaciones psicofisiológicas y conductuales del estrés como insomnio, fatiga, dolores de cabeza, inquietud, etc. 3. Estrategias de afrontamiento (outputs): conductas o recursos empleados para manejar el estrés tanto adaptativos como disfuncionales.

Con base en este modelo, Barraza-Macías desarrolló el Inventario SISCO de Estrés Académico (SISCO-EA) Este instrumento autoinforme evalúa estas dimensiones mediante 31 ítems: un filtro inicial, una pregunta global de estrés y 29 ítems específicos distribuidos en tres subescalas. La subescala de *estresores* (8 ítems) cuantifica la frecuencia de diferentes demandas académicas; la *sintomatología* (15 ítems) mide síntomas físicos y psicopatológicos asociados; y la de *afrontamiento* (6 ítems) evalúa estrategias orientadas al bienestar. Estudios iniciales mostraron buenas propiedades psicométricas para las subescalas de estresores ($\alpha \approx 0.85$) y sintomatología ($\alpha \approx 0.91$), aunque la subescala de afrontamiento presentó confiabilidad menor ($\alpha \approx 0.69$) (Guzmán-Castillo et al., 2022).

En una encuesta recién realizada por la American Psychological Association se encuentra que cerca del 87% de los estudiantes universitarios encuestados señala la educación como fuente principal de estrés (Barbayannis et al., 2022). Además, el estrés académico elevado se asocia a menor motivación y rendimiento, así como a riesgo de deserción educativo (Pascoe et al., 2020). En suma, el estrés académico parte de la definición general de estrés (demanda vs. recursos) (García-Ros et al., 2012) y se concreta en las presiones del entorno académico, con consecuencias conocidas en la salud mental y el desempeño académico.

3.2 Teoría de los Marcos Relacionales (TMR)

La Teoría de los Marcos Relacionales (TMR) es un marco teórico conductual formulado por Hayes et al. (2001) para explicar cómo los humanos aprenden y utilizan el lenguaje de manera arbitraria. Según esta teoría, las personas desarrollan la capacidad de relacionar estímulos de maneras complejas más allá del condicionamiento clásico, mediante lo que se llama *conducta relacional derivada*. Teoría desarrollada dentro del contextualismo funcional, la TMR amplía el conductismo radical al analizar el lenguaje como un comportamiento aprendido funcionalmente.

En palabras simples, la TMR postula que el lenguaje habilita al sujeto para establecer relaciones arbitrarias entre eventos, de modo que palabras, pensamientos o situaciones pueden significar cosas diferentes según el contexto (Luciano Soriano y Valdivia Salas, 2006). Por ejemplo, una relación “Juan es como María” permite que características de María (como “inteligente”) puedan transferirse a Juan a nivel verbal.

Como se observa en la Tabla 1, la TMR define estas relaciones en términos de *marcos relacionales* que obedecen a propiedades formales (vinculación mutua, combinatoria y transformación de funciones) (Hayes, 2004; Barnes-Holmes et al., 2005).

Tabla 1

Propiedades del aprendizaje relacional

Propiedad	Definición	Ejemplo
Vinculación Mutua	Relación bidireccional entre dos estímulos sea simétrica o no, de tal modo que supone responder a un estímulo en términos del otro y viceversa	Si A se relaciona con B, entonces B se relaciona con A
Vinculación Combinatoria	Las relaciones de estímulos específicos pueden multiplicarse entre más de dos estímulos al formarse nuevas relaciones arbitrarias	Si A y B se han relacionado previamente como equivalentes y ahora B se relaciona con C y este a su vez con un D se deriva que D se relaciona con B y A, y C se relaciona con A
Transformación de las funciones de estímulos	Resultado de una función dada a un elemento del marco relacional ya establecido	En un marco establecido donde A es mayor a B y este mayor a C; si el estímulo B ganara una función aversiva, cuando surja el estímulo A la función sería más intensa y, por el contrario, en presencia de C sería de menor intensidad como resultado de la relación establecida previamente

Nota. Adaptado de “Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies”, por S.C. Hayes, 2004, *Behavior Therapy*, 35, p. 639-665

Así, la teoría considera que el comportamiento verbal es un operante generalizado entrenado en múltiples ejemplares, la cual explica la flexibilidad del lenguaje humano.

En resumen, la TMR es un abordaje analítico-conductual al lenguaje y la cognición que enfatiza la función contextual de las palabras y pensamientos (Barnes-Holmes et al., 2005; Luciano Soriano y Valdivia Salas, 2006).

Hayes et al. (2001) señalan que los aprendizajes se pueden dar de nueve diferentes maneras, ver Tabla 2.

Tabla 2

Modalidades del aprendizaje relacional

Modalidad	Explicación	Ejemplo
Coordinación	Se establece una semejanza conductual entre los estímulos	N1 es igual a N2
Oposición	Se determinan como contrarias las propiedades entre los estímulos	A es lo contrario a B
Distinción	Se establecen como diferentes dos o más estímulos al no compartir propiedades en común	D es diferente a P
Comparación	Se clasifican los estímulos en categorías estableciendo comparación con otros	Q es mayor que R, S es menor que R. Entonces, Q es mayor que S
Jerarquía	Consiste en asignar un orden a las categorías estimulares	B incluye E
Relación Temporal	Consiste en brindar una ubicación espacial a los estímulos	L pasó antes que M
Relación espacial	Se les da un significado sucesivo a los estímulos en condición de otros	H está delante de I y encima de J
Condicionalidad y causalidad	Se les da un significado sucesivo a los estímulos en condición de otros	Si pasa X, entonces luego pasa Y; si pasó X, entonces antes pasó W
Relaciones deícticas o de perspectiva	Se establecen relaciones comparativas entre uno (el yo) y los demás (los otros) que involucran el sentido de identidad	Yo-tú, mío-tuyo, nosotros-ustedes, ellos-ustedes, suyo-tuyo.

Nota. Adaptado de “Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition”, por S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes y B. Roche, 2001, *Advances in child development and behavior*, 28, p. 101-138

La importancia de la TMR en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) radica en que este modelo clínico la toma como fundamento conceptual: la manera arbitraria en que asociamos palabras con experiencias internas explica por qué nuestras cogniciones pueden dominarnos.

En la visión de ACT, el lenguaje cotidiano (por ejemplo, el diálogo interno del estudiante) puede dar lugar a marcos relacionales que generan interpretaciones automáticas y prejuicios sobre la experiencia académica. Esto fue demostrado por Barnes-Holmes y colaboradores mediante experimentos conductuales, cómo los marcos relacionales emergen incluso sin aprendizaje explícito, lo que sustenta el poder del lenguaje para alterar funciones motivacionales de estímulos (Barnes-Holmes et al., 2005).

En la práctica terapéutica, ACT utiliza ejercicios de TMR (como defusión a través de metáforas) para deshacer la rigidez relacional de pensamientos estresantes. En síntesis, la TMR provee la base conceptual de ACT al explicar cómo el pensamiento verbal contribuye a la rigidez psicológica al establecer relaciones arbitrarias entre estímulos (por ejemplo: “examen = fracaso”), los estudiantes pueden quedar atrapados en marcos que intensifican el estrés.

3.2.1 Flexibilidad psicológica

El modelo de flexibilidad psicológica es el núcleo de ACT. Esta se define como la habilidad de contactar plenamente en el momento presente y de cambiar o persistir en la conducta cuando ello sirve a objetivos personales valiosos (Association for Contextual Behavioral Science -ACBS-, s. f.). En otras palabras, implica permanecer abierto y consciente ante las experiencias internas (pensamientos, emociones y sensaciones) en lugar de evitarlas, y a la vez tomar acciones congruentes con lo que uno considera importante.

Según Hayes et al. (2006) el objetivo principal de ACT es precisamente incrementar la flexibilidad. Para ello, se plantean seis procesos centrales (aceptación, defusión cognitiva, contacto con el momento presente, yo observador, valores y acción comprometida) que promueven una adaptación psicológica basada en los valores personales del individuo. De esta manera, la flexibilidad psicológica puede entenderse como un conjunto de competencias (no meramente la ausencia de síntomas) que permite al individuo afrontar el estrés sin quedar bloqueado en reacciones automáticas (ACBS, s.f.).

La relevancia clínica de la flexibilidad psicológica está ampliamente documentada. Varios estudios han demostrado que tener mayor flexibilidad predice mejores resultados en salud mental y funcionalidad (Bond et al., 2011).

En el contexto académico, investigaciones recientes sugieren que la flexibilidad modera el impacto del estrés en la salud mental. Por ejemplo, Koppenborg et al. (2024) hallaron que estudiantes universitarios con menor flexibilidad psicológica presentaron niveles significativamente mayores de ansiedad y depresión ante el estrés académico.

Es decir, la rigidez psicológica actúa como factor de vulnerabilidad ante las exigencias académicas. Por ello, promover la flexibilidad psicológica se plantea como vía terapéutica para reducir el estrés académico y mejorar el bienestar estudiantil.

3.2.2 Procesos de inflexibilidad psicológica

Fusión Cognitiva. La fusión cognitiva es uno de los procesos que deteriora la flexibilidad psicológica. Se define como la tendencia a enredarse en los propios pensamientos verbales, creyendo ciegamente en su contenido literal y reaccionando como si fueran verdades absolutas.

Desde la perspectiva de ACT, este proceso es central en la generación de inflexibilidad: los pensamientos privados dominan la conducta, impidiendo que otras fuentes de control, como la evidencia contextual o los valores, influyan en ella (Hayes et al., 1999). Es decir, al estar fusionados con un pensamiento (por ejemplo: “soy incapaz en matemáticas”), la persona actúa como si ese pensamiento fuera una realidad incuestionable, en lugar de una representación mental más.

En efecto, Ruiz et al. (2017) destacan que bajo fusión cognitiva las experiencias privadas dominan la conducta subsecuente. En la práctica, un estudiante fusionado con sus dudas académicas puede llegar a evitar estudiar o vivir con ansiedad excesiva, tal como ilustran varios modelos de ACT.

La literatura clínica considera la fusión cognitiva como un constructo crítico de ACT: se ha desarrollado el Cuestionario de Fusión Cognitiva (CFQ) precisamente para evaluar hasta qué punto una persona está fusionada con sus pensamientos (Gillanders et al., 2014). Estudios recientes en el ámbito latino han validado este instrumento en población universitaria. Por ejemplo, Valencia y Falcón (2019). Analizaron la estructura del CFQ en estudiantes peruanos y confirmaron que la fusión es un concepto unidimensional y relevante dentro de ACT.

La fusión cognitiva influye negativamente en la flexibilidad psicológica porque potencia la activación de la evitación experiencial: cuando los pensamientos son percibidos como ineludibles, es común que la persona intente escapar de ellos mediante estrategia de evitación. Este fenómeno ha sido vinculado con un círculo vicioso en que la fusión lleva a la evitación, reforzando posteriormente más fusión con los pensamientos que se pretenden evitar (Ruiz et al., 2017).

A nivel práctico, en el estrés académico la fusión cognitiva podría manifestarse a través de las preocupaciones constantes sobre el rendimiento, lo que intensifica la tensión emocional.

Evitación Experiencial. La evitación experiencial es el otro proceso central en ACT que reduce la flexibilidad. Se refiere a la tendencia a rehuir, controlar o suprimir experiencias internas, (también llamadas privadas: pensamientos, emociones, recuerdos o sensaciones

físicas) que son consideradas desagradables (Hayes et al., 1999). En otras palabras, las personas con alta evitación experiencial emplean estrategias, cognitivas o conductuales, para escapar del malestar interno.

Por ejemplo, un estudiante podría procrastinar para evitar sentir ansiedad ante la tarea pendiente o bien distraerse constantemente para no pensar en un examen. Según la revisión de Wang et al. (2024), la evitación experiencial engloba intentos de no enfrentarse a los recuerdos o pensamientos considerados desagradables y negativos por el individuo, mediante acciones de supresión o escape situacional.

Aunque estas estrategias brindar alivio inmediato, a largo plazo se vuelven más demandantes de tiempo, energía y salud, por lo que limitan la oportunidad de afrontar la situación de manera eficiente.

Así, se ha observado que el uso excesivo de la evitación experiencial conduce a resultados contraproducentes. Estudios indican que invertir recursos en evitar emociones dolorosas impide alcanzar metas significativas y termina reforzando los problemas psicológicos (Forsyth et al., 2003). Por ejemplo, tan pronto como un estudiante evita sentir ansiedad (por ejemplo, mediante alcohol u ocio excesivo), el alivio es pasajero y la ansiedad suele retornar con más intensidad. Este patrón se ha asociado con bucles de evitación que caracterizan muchos trastornos mentales (Hayes et al., 1996).

En la literatura de ACT se señala que una estrategia evasiva constante contribuye al desarrollo de ansiedad, depresión y otros desórdenes relacionados con el estrés (Kashdan et al., 2014; Ostafin y Chawla, 2007; Rodríguez et al., 2004). Por ejemplo, Bond et al. (2011) reportaron que el Inventario de Aceptación y Acción II (AAQ-II), que mide evitación experiencial, correlaciona con una gran variedad de síntomas. Así, puntajes más bajos de aceptación (y por ende mayor evitación) están asociados con menos depresión, ansiedad y problemas en diversos ámbitos de la vida.

En resumen, la evitación experiencial desactiva la acción efectiva: al centrarse en escapar del malestar, la persona reduce su flexibilidad y empeora su adaptación al desafío.

3.3 Relación entre las variables

La fusión cognitiva (FC) y la evitación experiencial (EE) son dos procesos centrales de la inflexibilidad psicológica en el modelo ACT (Hayes et al., 2006/2012). En este marco, la EE suele entenderse como consecuencia del enredo cognitivo: al creernos literalmente los pensamientos (FC), tendemos a huir de ellos (EE) para reducir el malestar.

En efecto, la literatura ACT señala que la evitación experiencial es consecuencia de la fusión cognitiva, y estudios empíricos confirman una correlación positiva sustancial entre ambas (p. ej. $r = .47$). Dinis et al. (2015) incluso sugieren que la EE puede explicarse, al menos parcialmente, por la FC. En suma, cuanto más hiperfusión de pensamientos tenga una

persona, más probable es que utilice estrategias de evitación para controlar sus experiencias internas.

Varios estudios coinciden en que la interacción de FC y EE potencia el malestar emocional. Bardeen y Fergus (2016) hallaron que la relación entre FC y síntomas (ansiedad, depresión, estrés, TEPT) se hace mucho más fuerte cuando aumenta la EE. Concretamente, observaron que en niveles bajos de EE la asociación FC – síntomas era pequeña, pero en niveles altos de EE se convirtió en una asociación fuerte y significativa.

En palabras de los autores, la combinación “de alta fusión cognitiva y alta evitación experiencial resulta particularmente problemática” y se asocia a niveles elevados de malestar psicológico. De hecho, quienes presentaban alta FC, pero baja EE mostraban sintomatología mínima, mientras que quienes tenían alta FC y alta EE presentaron síntomas consistentemente elevados. Este hallazgo coincide con la propuesta teórica de Hayes et al. (2012); por sí sola, la fusión no es necesariamente perjudicial; es la unión de ambas lo que genera disfunción.

Fernández-Rodríguez et al. (2022) profundizan esta relación en muestras clínicas. Encontraron que la interacción FC x EE moduló significativamente la sintomatología ansiosa, de modo que la combinación de altos niveles en ambos procesos intensificaba la ansiedad. En cambio, para la depresión no hallaron efecto interactivo; FC y EE actuaron como predictores independientes, y fue la reducción de activación conductual la variable más relevante en ese caso.

En conjunto, estos estudios muestran que FC y EE son variables interrelacionadas: operan de forma conjunta para amplificar el malestar. Su efecto mutuo es moderado, pero significativo: actuar sobre uno de ellos (p. ej. reducir la EE) puede atenuar el impacto disfuncional de la FC. Este patrón refuerza el énfasis ACT clásico (Hayes et al., 2012) de focalizar intervenciones en flexibilizar ambos procesos para disminuir la vulnerabilidad emocional.

Las tres variables se interrelacionan en el modelo de ACT. La FC y la EE se consideran responsables de la inflexibilidad psicológica, lo cual amplifica la respuesta de estrés. Cuando los estudiantes están fusionados con pensamientos considerados desagradables o negativos (por ejemplo, “no soy competente”) y evitan sus emociones, se vuelven menos capaces de aprender del contexto o actuar según sus valores.

De esta manera, un estudiante inflexible tenderá a interpretar las demandas académicas como altamente amenazantes y experimentar más estrés. La FC conduce habitualmente a la EE y ambos procesos pueden generar ciclos de malestar crónico (Hayes et al., 1999). En este sentido, la TMR explica por qué el lenguaje interno puede agravar el estrés: las relaciones arbitrarias establecidas entre eventos académicos (“examen difícil =

fracaso personal”) disparan emociones desagradables, que luego se intentan evitar sin éxito, alimentando un círculo vicioso.

La relevancia empírica y clínica de estudiar estos procesos en estudiantes universitarios es elevada. Datos recientes muestran que la flexibilidad psicológica protege la salud mental ante el estrés académico: investigadores han encontrado que, a menor flexibilidad, mayor ansiedad y depresión en alumnos (Koppenborg et al., 2024).

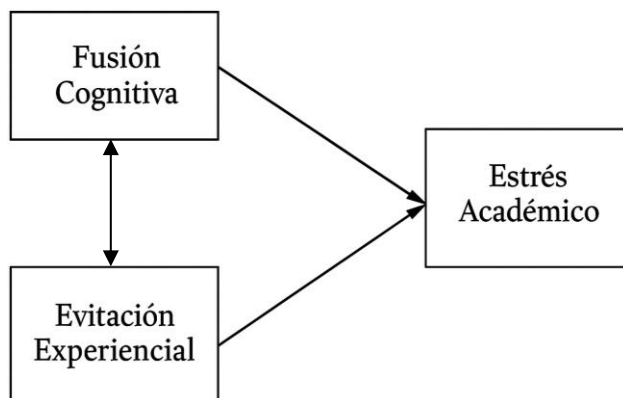
Además, en Perú se ha documentado que casi la mitad de los estudiantes presenta síntomas severos de estrés ansiedad o depresión (Palomino-Coila y Núñez-Palomino, 2020), y que la EE se vincula fuertemente con angustia psicológica en universitarios peruanos (Pascacio Espinoza, 2024).

Estos hallazgos sugieren que procesos típicos del modelo ACT (FC y EE) pueden estar influyendo en la elevada carga de estrés en el grupo de estudio de la presente investigación. Por tanto, su estudio conjunto está teóricamente justificado: comprender cómo estos procesos deterioran la flexibilidad psicológica puede ayudar a explicar por qué muchos estudiantes desarrollan estrés crónico en el contexto académico.

3.3.1 Modelo conceptual de la investigación

Figura 1

Diagrama conceptual del estudio



En la Figura 1 observamos que las variables predictoras, además de relacionarse entre ellas, apuntan hacia la variable criterio. Las flechas señalan la hipótesis de que ambos procesos de inflexibilidad psicológica pueden incrementar el estrés percibido en contexto educativo. Esta representación simplificada no incluye otras variables intervinientes, para enfatizar la relación directa propuesta.

En este modelo, la fusión cognitiva y la evitación experiencial, actúan como factores predictivos del estrés académico. Mientras que la fusión cognitiva se refiere al apego rígido a los contenidos mentales, lo que puede amplificar la respuesta estresante (Hayes et al., 2006). La evitación experiencial implica evadir pensamientos o emociones asociadas al estudio, semejando la estrategia de *escape-avoidance* descrita por Lazarus (Berra et al., 2014). Se

postula que a mayores niveles de fusión y evitación desencadenan una mayor respuesta de estrés en los estudiantes.

3.4 Antecedentes empíricos relevantes

A continuación, en la Tabla 3, se incluyen estudios internacionales y nacionales que exploran las relaciones entre las variables del estudio. Se destacan investigaciones con muestras universitarias, en contextos académicos similares al presente.

Tabla 3

Antecedentes empíricos relevantes para el estudio

Autores (año)	Objetivo / Foco del estudio	Muestra	Instrumentos / Variables	Resultados principales	Aportes a la investigación actual
Martínez-Rubio et al. (2023)	Analizar el aporte de mindfulness, autocompasión y evitación experiencial al estrés percibido	589 estudiantes universitarios (España)	AAQ-II, FFMQ-SF, SCS-SF, PSQ-SF	La evitación predice mayor estrés; mindfulness y autocompasión actúan como factores protectores	Refuerza la pertinencia del modelo ACT en población universitaria
Krafft et al. (2018)	Comparar la fusión cognitiva y la reevaluación cognitiva como predictores de la salud mental en universitarios	339 estudiantes universitarios (EE.UU.)	CFQ, ERQ (reappraisal), RTSQ, CCAPS-34	La fusión predijo múltiples síntomas psicológicos; la reevaluación sólo predijo problemas en rol estudiantil	La fusión es un predictor más sólido; refuerza la prioridad de intervenir en fusión cognitiva
Domínguez-Jaramillo (2024)	Relación entre inflexibilidad psicológica y estrés académico	171 estudiantes de Psicología (Panamá)	AAQ-II, Inventario SISCO	Correlación media significativa entre inflexibilidad y estrés	Vincula inflexibilidad y estrés académico en Centroamérica
Ninahuanca-Torres (2024)	Asociaciones entre fusión cognitiva, rumiación y ansiedad	104 estudiantes universitarios (Lima, Perú)	CFQ, Ruminative Response Scale, IDARE	Fusión y rumiación correlacionan con ansiedad	Evidencia limeña del rol de la fusión cognitiva
Valencia et al. (2017)	Examinar evitación experiencial y	284 estudiantes de	AAQ-II, COPE breve mod., STAI	Sólo la evitación, la falta de solución de	Evidencia local que subraya la

	afrontamiento como predictores de ansiedad estado-rasgo	universidad pública (Lima)		problemas y la autocolpa predicen ansiedad-rasgo ($\Delta R^2 = .16$)	evitación como factor clave
González et al. (2017)	Regulación emocional y estrés académico	220 estudiantes (Perú)	DERS-18, Escala de Estrés Académico	Mejor regulación → menor estrés	Relación regulación-estrés en contexto peruano
Miniati et al. (2023)	Explorar relación entre fusión cognitiva, estilo rumiante y síntomas depresivos en universitarios	181 jóvenes adultos (Italia)	CFQ-7, ZSDS, PTQ	Estudiantes universitarios reportan mayor fusión, rumiación y síntomas depresivos; rumiación predice severidad	Refuerza intervenir en fusión y rumiación como predictores de depresión en jóvenes
Fernández-Rodríguez et al. (2022)	Efecto interactivo de fusión y evitación sobre síntomas emocionales	955 adultos (online) España	CFQ, AAQ-II, DASS-21, PCL-5	La asociación fusión → síntomas aumenta con más evitación	Refuerza la interacción propuesta en ACT
Dinis et al. (2015)	Explorar cómo la fusión cognitiva y la evitación experiencial median el vínculo entre recuerdos de vergüenza y depresión	181 adultos (Portugal)	Escala de experiencias de vergüenza, CFQ, AAQ-II, BDI-II	Fusión y evitación median la relación vergüenza → depresión	Fundamenta la secuencia teórica fusión → evitación → malestar
Cookson et al. (2020)	Papel mediador de la fusión entre rumiación y síntomas	386 pacientes (clínico) Inglaterra	CFQ, RRS, HADS	Fusión media la relación rumiación-ansiedad/depresión	Destaca la fusión como mecanismo procesual
Gloster et al. (2017)	Evaluar si la flexibilidad psicológica modera la relación entre factores de riesgo	1035 adultos (muestra representativa, Suiza)	AAQ-II, DASS-21, SWLS, MHC-SF, OSS	La flexibilidad psicológica moderó consistentemente la relación entre estrés y malestar	Apoya la flexibilidad como objetivo relevante en salud pública

	y salud mental/física y bienestar				
	Evaluar el efecto interactivo de fusión cognitiva y evitación experiencial en el malestar emocional	955 adultos (online, EE.UU.)	CFQ, AAQ-II, DASS-21, PCL-5	Fuerte interacción: la fusión predice más malestar cuando hay alta evitación experiencial	Apoya el modelo ACT sobre interacción entre procesos clave
Bardeen y Fergus (2016)					

3.5 Síntesis del marco teórico

En conjunto, la revisión teórica establece que los modelos clásicos del afrontamiento y estrés (Camacho Gómez et al., 2024; Berra et al., 2014), junto con la conceptualización sistemática de Barraza-Macías (Barraza-Macías, 2007; Guzmán-Castillo et al., 2022), respaldan la idea de que los patrones cognitivos rígidos (fusión cognitiva) y evasivos (evitación experiencial) incrementan el estrés académico. El instrumento SISCO (y su versión SV-21) operacionaliza este constructo al medir las demandas percibidas y la sintomatología asociada (Domínguez-Lara et al., 2024).

Según este sustento, la evitación experiencial se revela como una forma disfuncional de afrontamiento emocional (Berra et al., 2014; Patrón Espinosa, 2013), y la fusión cognitiva como un mantenedor de la percepción de amenaza académica. Todo ello sumado a los antecedentes empíricos seleccionados para esta investigación.

Por tanto, el marco teórico anticipa que ambos procesos predictivos están positivamente relacionados con el estrés académico, justificando empíricamente el estudio de su influencia. Esta síntesis integradora une la perspectiva cognitiva-contextual de la ACT con el paradigma tradicional del estrés, sentando las bases para la metodología que evaluará estas relaciones en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana en Perú.

4. Formulación del Problema, Justificación y Objetivos

4.1 Formulación del Problema y Justificación

Planteamiento del Problema

Según Barraza (2021) el estrés académico es un fenómeno de naturaleza compleja que surge a partir de la interacción de diversas dimensiones: cognitivas, emocionales, sociales y contextuales. Actualmente es uno de los principales factores de riesgo para la salud mental de los universitarios, según encuestas realizadas en Estados Unidos, indican que *tres de cada cuatro* estudiantes se sienten estresados por su entorno académico, e incluso *uno*

de cada cinco reporta haber tenido ideación suicida relacionada con ese estrés (Liu, C. H., et al., 2019; American Psychological Association, 2020).

Asimismo, el sondeo de la APA (2020) muestra que el 87% de los estudiantes cita los estudios como su principal fuente de estrés. Altos niveles de estrés académico se han asociado con empeoramiento del bienestar psicológico y con trastornos de ansiedad y depresión (Li y Lin, 2003; Eisenberg et al., 2009; Green et al., 2021). A nivel mundial, los datos de salud mental son alarmantes: por ejemplo, el Estudio Mundial de la OMS encontró que aproximadamente el 31% de los estudiantes universitarios reportan al menos un trastorno mental en el último año (Auerbach et al., 2018).

En suma, la evidencia global subraya que el estrés académico contribuye de manera sustantiva a la crisis de salud mental entre jóvenes incrementando síntomas de ansiedad, depresión y desmotivación académica.

América Latina no está exenta de esta problemática. La pandemia de COVID-19 agravó el estrés académico, debido a la transición abrupta a clases virtuales y la incertidumbre económica y social asociada (Pérez-Jorge et al., 2025). Una encuesta internacional reciente realizada en el 2023 por la empresa de investigación de mercados *Worldwide Independent Network of Market Research and Opinion Poll* (WIN) reportó que los peruanos son los más estresados de Latinoamérica (Campó, 2024), lo que sugiere un alto nivel de estrés en la región. Aunque faltan estudios amplios en Sudamérica, investigaciones en países vecinos respaldan esta tendencia: estudios en Ecuador y otros países encontraron que la sobrecarga de tareas y la presión por evaluaciones son factores centrales de estrés académico (Pérez-Jorge et al., 2021; Moreno-Montero et al., 2022).

En general, la bibliografía regional señala que los estudiantes latinoamericanos enfrentan retos académicos similares a los globales (sobrecarga de contenidos, presión familiar, demandas laborales combinadas con estudios) y muestran prevalencias crecientes de ansiedad y depresión relacionadas con lo académico. Este contexto refuerza la necesidad de prestar atención al estrés académico en contextos culturales latinos y sus factores asociados específicos.

En el Perú la situación es especialmente grave. Datos oficiales recientes muestran un marcado incremento de trastornos mentales: en 2023 el Ministerio de Salud atendió más de 280 mil casos de depresión y, hasta 2024, se diagnosticaron más de 182 mil casos de ansiedad (Campó, 2024). Este panorama general de salud mental coincide con hallazgos en el ámbito universitario: Huamani-Calloapaza et al. (2024) reportan que en una muestra de estudiantes de una universidad pública peruana el 20% presentaba niveles altos de estrés académico y un 32% niveles moderados.

Asimismo, los estudiantes peruanos registran correlaciones muy elevadas de estrés, ansiedad y depresión, lo que indica que estos malestares coexisten en la población

estudiantil. En síntesis, el estrés académico afecta a un porcentaje significativo de universitarios peruanos y se asocia con síntomas psicológicos adversos, lo que pone en relieve el problema como asunto de salud pública educativa

Desde la perspectiva de la terapia de aceptación y compromiso (ACT), la fusión cognitiva y la evitación experiencial son procesos transdiagnósticos que aumentan la inflexibilidad psicológica y el malestar emocional (Hayes et al., 2006). La evitación experiencial se define como la tendencia a evitar o escapar de pensamientos, emociones o sensaciones internas desagradables (Hayes et al., 2006).

Varios estudios muestran que esta estrategia rígida de afrontamiento se relaciona con mayor vulnerabilidad al estrés y los trastornos emocionales: Farr et al. (2016) encontraron que la evitación experiencial predice significativamente niveles más altos de depresión, ansiedad y estrés en población universitaria. De manera consistente, Martínez-Rubio et al. (2023) hallaron que en estudiantes universitarios españoles mayor evitación experiencial se asociaba con un mayor estrés percibido.

En el contexto peruano, Valencia et al. (2017) observaron que la evitación experiencial era un predictor fuerte de la ansiedad rasgo entre estudiantes limeños. Por su parte, la fusión cognitiva (entender los pensamientos de forma literal y no poder distanciarse de ellos) también se ha vinculado a síntomas psicopatológicos. Estudios internacionales muestran correlaciones muy altas entre fusión cognitiva y síntomas de depresión, ansiedad generalizada y social.

En particular, Tavakoli et al. (2018) reportaron que la fusión cognitiva se asocia positivamente con niveles de angustia, depresión y ansiedad generalizada en estudiantes universitario. De igual modo, Krafft et al. (2018) concluyeron que esta variable predice significativamente la presencia de problemas emocionales relacionados con depresión y ansiedad, hallazgo refrendado en población latina (Rozo, 2019). En suma, la evidencia empírica indica que ambos procesos (fusión cognitiva y evitación experiencial) se correlacionan positivamente con el malestar psicológico y pueden interactuar, aumentando la intensidad de los síntomas de estrés, ansiedad y depresión.

A pesar de la sólida base teórica y empírica global, en el Perú, específicamente en Lima Metropolitana, existen pocas investigaciones que exploren cómo la fusión cognitiva y la evitación experiencial influyen específicamente en el estrés académico universitario. No se han realizado estudios publicados que integran estas variables en el contexto específico de este estudio, lo cual deja un vacío en la comprensión de los mecanismos de malestar emocional en nuestros estudiantes.

Esta carencia impide orientar adecuadamente las intervenciones clínica y preventivas en salud mental universitaria. Dado el alarmante incremento de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes peruanos (Campó, 2024; Huamani-Calloapaza et al., 2024), resulta crucial

investigar estos factores desde tres perspectivas clave: salud mental, intervención clínica y pertinencia cultural.

En términos de salud mental, entender el papel de la fusión cognitiva y la evitación experiencial ayudaría a identificar estudiantes en riesgo y a diseñar programas de apoyo basados en evidencia.

Desde el punto de vista clínico, procesos como la inflexibilidad psicológica y la no aceptación de conductas privadas son focos centrales de terapias de tercera generación; conocer su influencia en el contexto de este estudio permitirá adaptar dichas terapias a la población local. Culturalmente, los valores y experiencias pueden moldear cómo los individuos responden al estrés (por ejemplo, mediante estrategias de afrontamiento familiares o sociales propias de la región); por ello es necesario estudiar estos procesos en dicho contexto particular.

En conjunto, estos argumentos fundamentan la necesidad de un estudio que analice cómo la fusión cognitiva y la evitación experiencial influyen en el estrés académico, aportando conocimientos esenciales para la promoción de la salud mental y la intervención clínica culturalmente pertinente en el Perú, específicamente, Lima Metropolitana.

Formulación del Problema

Problema General.

¿De qué manera la fusión cognitiva y la evitación experiencial se relacionan con el nivel de estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

Problemas Específicos.

- ¿Cuál es la relación entre la fusión cognitiva y la evitación experiencial?
- ¿Cuál es la relación entre la fusión cognitiva y el estrés académico?
- ¿Cuál es la relación entre la evitación experiencial y el estrés académico?

Justificación

La presente investigación se fundamenta en el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), el cual sostiene que la fusión cognitiva y la evitación experiencial son procesos centrales en la génesis del malestar psicológico. Aunque estos constructos han sido ampliamente estudiados en el ámbito clínico, su aplicación al contexto del estrés académico universitario ha sido poco explorada en Lima, Perú. Esta tesis contribuirá al conocimiento científico al articular estos procesos con una problemática concreta y de alta prevalencia como es el estrés académico.

Adicionalmente, la identificación de la influencia en estos procesos psicológicos permitirá desarrollar intervenciones preventivas más eficaces, como talleres para flexibilidad psicológica, mindfulness y autocompasión, dirigidos a estudiantes universitarios. Además,

podrá brindar insumos a los servicios de bienestar psicológico de las universidades limeñas para diseñar programas de acompañamientos basados en evidencia.

Es importante remarcar que el estrés, la ansiedad y la depresión en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana representa una amenaza a la formación profesional y al bienestar de una población clave para el desarrollo del país. Comprender los mecanismos que contribuyen a ese malestar permite tomar decisiones informadas en materia de salud mental universitaria.

Por lo cual, esta investigación utilizará instrumentos validados y procedimientos rigurosos de análisis estadístico para evaluar las relaciones entre variables. Además, propone un diseño no experimental correlacional con análisis multivariado, lo cual representa un aporte metodológico para futuros estudios en psicología clínica y educativa en el país.

4.2 Objetivo General

Analizar la relación entre la fusión cognitiva, evitación experiencial y estrés académico en una muestra de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, a fin de identificar patrones predictivos dentro del contexto específico de estudio.

4.3 Objetivos Específicos

- Identificar la relación entre la fusión cognitiva y la evitación experiencial.
- Describir la relación entre la fusión cognitiva y el estrés académico.
- Estimar la relación entre la evitación experiencial y el estrés académico

4.4 Formulación de Hipótesis

Hipótesis Generales

La fusión cognitiva y la evitación experiencial se relacionan con el estrés académico de estudiantes universitarios de una universidad de Lima Metropolitana.

Hipótesis Específicas

La fusión cognitiva y la evitación experiencial se relacionan con las dimensiones del estrés académico.

5. Metodología

5.1 Tipo de Estudio

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de carácter empírico, siguiendo una estrategia asociativa con diseño correlacional y transversal, según la clasificación propuesta por Ato et al. (2003). El estudio se llevó a cabo entre junio y julio del 2025.

Este tipo de diseño tiene como propósito estimar la relación entre las variables de estudio en un momento único de recolección de datos, sin manipulación directa de las variables.

5.2 Participantes

La población objetivo está compuesta por 1600 estudiantes de pregrado de tercer a décimo ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana.

El tipo de muestreo es probabilístico, aleatorio sistemático (Otzen y Manterola, 2017) y el tamaño de la muestra es de 350 participantes; teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95%, 5% de margen de error y el tamaño de población antes mencionada. Este tipo de muestreo resulta especialmente adecuado cuando los sujetos a estudiar pueden ser organizados en una secuencia o serie en la que los más similares tienden a estar agrupados. Bajo esa lógica, este muestreo permite recorrer la población de forma más uniforme y, en muchos casos, lograr mayor precisión que el muestreo aleatorio simple, ya que evita concentraciones aleatorias no representativas.

Para este estudio, los estudiantes fueron organizados de acuerdo con dos criterios estructurales: el ciclo académico en el que se encuentran matriculados (del tercero al décimo ciclo) y la sección académica asignada en su plan de estudios. Esta clasificación responde a una lógica interna institucional que agrupa a los estudiantes por niveles de avance académico y por bloques homogéneos de matrícula, lo cual genera una distribución natural con grados de similitud dentro de cada grupo.

Criterios de inclusión:

- Ser estudiante de pregrado entre tercer y décimo ciclo en la universidad al momento del estudio.
- Ser mayor de edad (a partir de 18 años)
- Aceptar participar voluntariamente en el estudio mediante la firma del consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- No completar los instrumentos en su totalidad.
- Presentar un diagnóstico clínico psicológico o psiquiátrico declarado al momento del estudio.

5.3 Materiales e instrumentos

Se emplearon tres instrumentos psicométricos, todos validados en población peruana, que evalúan las variables principales del estudio.

Fusión cognitiva

Se aplicó el Cuestionario de Fusión Cognitiva (CFQ; Gillanders et al., 2014), en su versión validada para población limeña por Layme Rosa (2023), compuesta por 7 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos. Este instrumento evalúa el grado de fusión entre el pensamiento y el yo, dificultando la toma de distancia de los contenidos cognitivos.

Validez y confiabilidad. El instrumento fue sometido al proceso de validez por contenido, obteniendo un coeficiente de Aiken $> .80$ (adecuado); validez de estructura interna, en el análisis factorial exploratorio se obtuvo un KMO = $.93$ (muy alto) y en el análisis factorial confirmatorio los índices CFI = 1 , RMSEA = $.01$, SRMR = $.01$ mostraron un ajuste excelente.

En cuanto a la confiabilidad, se encontró una consistencia interna alta ($\alpha = .89$; $\omega = .89$). Los resultados indican que este cuestionario mide bien lo que quiere medir, tiene una estructura clara (un solo tema central) y sus resultados son muy consistentes y confiables para la población objetivo.

Evitación experiencial

Se utilizó el Cuestionario de Aceptación y Acción-II (AAQ-II; Bond et al., 2011), el cual consta de 7 ítems y emplea una escala Likert de 7 puntos. Evalúa la tendencia a evitar o controlar experiencias internas indeseadas. Se empleará la versión validada en población limeña por Martínez Renzo (2018).

Validez y confiabilidad. El cuestionario fue sometido a validez de contenido, obteniendo un coeficiente de Aiken $> .80$ (adecuado); validez de constructo, en el análisis factorial exploratorio las cargas fueron entre $.32$ y $.78$ y en el análisis factorial confirmatorio se propuso una versión final de 7 ítems (RMSEA $\leq .08$, SRMR $\leq .08$, CFI $\geq .95$, AIC menor); finalmente, en la validez convergente se encontraron correlaciones significativas $p < .01$) con el BDI-II y el IDARE (ansiedad rasgo y estado).

En relación a la confiabilidad, tanto el Alfa de Cronbach y Omega resultaron consistentes ($> .70$). Este instrumento presenta preguntas pertinentes para medir lo que pretende medir y sus resultados son consistentes y confiables en la población estudiada.

Estrés académico

Se aplicó el Inventario SISCO SV-21 (Barraza-Macías, 2007), el cual evalúa el nivel de estrés académico percibido, considerando estresores, síntomas físicos y psicológicos, y estrategias de afrontamiento. Consta de 21 ítems con formato de respuesta tipo Likert. Se utilizará la versión adaptada y validada en población peruana por Olivas et al. (2021).

Validez y confiabilidad. El inventario fue sometido a validez de estructura interna a través de un análisis factorial confirmatorio que indicó un ajuste aceptable (CFI = $.929$, TLI = $.920$, RMSEA = $.083$, SRMR = $.061$).

Con respecto a la confiabilidad, se evaluó la consistencia utilizando el coeficiente Omega (ω), obteniendo en cada dimensión valores muy altos (Estresores: $\omega = .90$; Síntomas: $\omega = .89$; Estrategias de afrontamiento: $\omega = .89$). Los resultados confirman que mide tres áreas claras del estrés académico, con un ajuste estadístico bueno y una confiabilidad muy alta en cada una de sus dimensiones. Es una herramienta sólida para evaluar estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios peruanos.

5.4 Procedimiento de recogida de datos

La participación fue completamente voluntaria, anónima y confidencial, y se garantizó mediante la presentación de un consentimiento informado digital, el cual debió ser aceptado por cada participante antes de acceder a los instrumentos. Se determina la muestra de manera aleatoria sistemática por ciclo académico en curso y sección de matrícula, a los cuales se le brindará el acceso al formulario digital estructurado en Google Forms al momento de participar.

La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera presencial en los ambientes designados por la institución, a través del formulario mencionado, lo que facilitará el acceso, el control de datos y el resguardo ético de la información. La aplicación del formulario en formato digital conlleva diversas implicancias metodológicas.

Entre sus principales ventajas se encuentran la eficiencia en la recolección de datos, la facilidad para el procesamiento y análisis de los resultados, así como la reducción de costos operativos. No obstante, también presenta ciertas limitaciones, como la posibilidad de sesgos en las respuestas debido a la percepción de una menor privacidad, o dificultades técnicas asociadas a compatibilidad de los dispositivos electrónicos utilizados por los participantes.

En aras de mitigar las posibles limitaciones o desventajas mencionadas se utilizaron varios minutos al brindar las indicaciones, siendo lo más claro y estandarizado posible, además, el investigador realizó una simulación del llenado del formulario que vieron proyectada en el ambiente designado por la institución.

También, se recalcó que el formulario no almacenaba ningún dato personal del participante, como correo electrónico o nombre. Por otro lado, el diseño del formulario permitía ser usado en diferentes dispositivos como celulares móviles o tabletas con sistema iOS o Android. Finalmente, el investigador supervisó el momento de recolección de datos y absolvió dudas que pudieran surgir por alguna pregunta del formulario.

El formulario incluirá: consentimiento informado, pregunta de criterio de inclusión, preguntas sociodemográficas y los tres instrumentos validados (ver anexo 1).

5.5 Análisis de datos

Los datos recopilados fueron organizados y procesados mediante el software estadístico JAMOVI. El análisis se desarrolló en tres etapas:

1. Análisis descriptivos de los datos sociodemográficos: se describieron las características sociodemográficas de la muestra.
2. Análisis descriptivo de las variables de estudio: se analizaron medidas de tendencia central, dispersión, asimetría y curtosis; asimismo, la normalidad de los datos para cada una de las variables.
3. Análisis correlacional: se aplicó el coeficiente de correlación para identificar relaciones bivariadas entre la fusión cognitiva, la evitación experiencial y el estrés académico.

Para la interpretación de los coeficientes de correlación, se utilizó el enfoque de la magnitud del efecto y los puntos de corte de Ferguson (2009): 0.2 mínimo recomendado, 0.5 moderado y 0.8 fuerte. Asimismo, se considerará un nivel de significancia de $p < .05$.

6. Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos, siguiendo un orden lógico que inicia con la descripción sociodemográfica de la muestra, continúa con los estadísticos descriptivos de las variables principales y finaliza con los análisis correlacionales correspondientes.

En este estudio participaron originalmente 378 estudiantes; sin embargo, se excluyó a 28 personas que declararon tener un diagnóstico relacionado con la salud mental al responder el cuestionario, ya que esto iba en contra de los criterios de inclusión previamente establecidos.

De esta manera, el análisis estadístico se realizó finalmente con una muestra de 350 estudiantes que cumplieron con todos los requisitos de la investigación.

Descripción sociodemográfica de la muestra

Tabla 4

Distribución de la muestra por sexo

SEXO	frecuencias	% del total	% acumulado
Femenino	242	69.10%	69.10%
Masculino	108	30.90%	100.00%

En cuanto a la distribución por sexo, la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres. En total, participaron 242 estudiantes mujeres (69.10%) y 108 estudiantes varones (30.90%).

Tabla 5

Distribución de la muestra por ciclo académico

CICLO	frecuencias	% del total	% acumulado
3er ciclo	42	12.00%	12.00%
4to ciclo	47	13.40%	25.40%
5to ciclo	41	11.70%	37.10%
6to ciclo	42	12.00%	49.10%
7mo ciclo	49	14.00%	63.10%
8vo ciclo	41	11.70%	74.80%
9no ciclo	47	13.40%	88.20%
10mo ciclo	41	11.70%	100.00%

En relación con el ciclo académico, la muestra presentó una distribución equilibrada entre los ciclos del tercer al décimo. Los estudiantes de séptimo ciclo representaron el mayor porcentaje de la muestra con 49 participantes (14.00%), seguidos de los de cuarto y noveno ciclo, ambos con 47 estudiantes (13.40%). Los estudiantes de tercer y sexto ciclo representaron el 12.00% cada uno (42 estudiantes). Asimismo, los ciclos quinto, octavo y décimo tuvieron una participación idéntica, con 41 estudiantes cada uno (11.70%). Esta distribución sugiere una muestra representativa de los distintos niveles de avance académico en la carrera.

Tabla 6

Medidas de tendencia central de la muestra por edad

N	350
Media	21.6
Mediana	21
Moda	20
Desviación estándar	3.12
Mínimo	18
Máximo	35

Respecto a la distribución por edad, los estudiantes evaluados presentaron edades comprendidas entre los 18 y 35 años. La edad promedio fue de 21.6 años, con una desviación estándar de 3.12, lo cual indica una dispersión moderada respecto al promedio. La mediana fue 21 años y la moda fue de 20 años, lo que sugiere una ligera asimetría hacia edades más tempranas.

La mayor proporción de participantes se concentró entre los 20 y 21 años, con 67 (19.10%) y 62 (17.70%) estudiantes respectivamente, representando en conjunto más de un tercio de la muestra. A estos les siguieron los estudiantes de 19 años (12.30%) y 22 años (12.00%). En contraste, los estudiantes de mayor edad estuvieron escasamente representados: los participantes de 30 a 35 años en total no superaron el 2% cada uno, y en conjunto representaron solo el 1.70% de la muestra. Ver Tabla 7.

Esta distribución evidencia que la población evaluada es predominantemente joven, con una clara concentración en el rango de 18 a 23 años (80.6%), lo cual es consistente con el perfil etario típico de estudiantes universitarios de pregrado.

Tabla 7

Distribución de la muestra por edad

EDAD	frecuencias	% del total	% acumulado
18	39	11.10%	11.10%
19	43	12.30%	23.40%
20	67	19.10%	42.60%
21	62	17.70%	60.30%
22	42	12.00%	72.30%
23	29	8.30%	80.60%
24	20	5.70%	86.30%
25	10	2.90%	89.10%
26	13	3.70%	92.90%
27	7	2.00%	94.90%
28	2	0.60%	95.40%
29	6	1.70%	97.10%
30	2	0.60%	97.70%
31	2	0.60%	98.30%
32	2	0.60%	98.90%
35	4	1.10%	100.00%

Estadísticos descriptivos de las variables principales

Tabla 8

Resultados descriptivos de las tres variables estudiadas

	FCTOTAL	EETOTAL	EATOTAL
N	350	350	350
Perdidos	0	0	0
Media	28.9	26.4	62.2
Mediana	28	26	62
Moda	17.0	16	58
Desviación estándar	10.2	10.6	15.3
Mínimo	11	7	14
Máximo	49	49	95
Asimetría	0.0647	0.141	-0.196
Error est. asimetría	0.13	0.13	0.13
Curtosis	-1.09	-1.02	0.126
Error est. curtosis	0.26	0.26	0.26

En cuanto a la variable fusión cognitiva (FCTOTAL), los puntajes oscilaron entre 11 y 49 puntos, con una media de 28.9 y una desviación estándar de 10.2, lo cual indica una dispersión moderada en torno al promedio. La mediana fue 28 y la moda fue 17, aunque se identificaron múltiples modas, de las cuales solo se reporta la primera.

El coeficiente de asimetría fue de 0.065, indicando una distribución aproximadamente simétrica, mientras que la curtosis fue negativa (-1.09), lo que sugiere una distribución platicúrtica.

Respecto a la evitación experiencial (EETOTAL), los valores se situaron entre 7 y 49 puntos, con una media de 26.4 ($DE = 10.6$), mediana de 26 y moda de 16. Al igual que en la variable anterior, la asimetría fue leve y positiva (0.141), y la curtosis fue negativa (-1.02).

Por último, la variable estrés académico (EATOTAL) presentó puntajes entre 14 y 95, con una media de 62.2 y una desviación estándar de 15.3. La mediana fue 62 y la moda fue 58. La asimetría fue ligeramente negativa (-0.196), y la curtosis cercana a cero (0.126), lo cual sugiere una distribución aproximadamente normal.

Prueba de normalidad de las variables principales

Tabla 9

Resultados de la prueba de normalidad de las tres variables estudiadas

		est.	p
FCTOTAL	Shapiro-Wilk	0.964	<.001
	Kolmogorov-Smirnov	0.0847	0.013
	Anderson-Darling	3.21	<.001
EETOTAL	Shapiro-Wilk	0.969	<.001
	Kolmogorov-Smirnov	0.0841	0.014
	Anderson-Darling	2.985	<.001
EATOTAL	Shapiro-Wilk	0.989	0.011
	Kolmogorov-Smirnov	0.0495	0.357
	Anderson-Darling	0.77	0.045

Se utilizaron tres pruebas para evaluar la normalidad de las variables principales (FCTOTAL, EETOTAL y EATOTAL): Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov y Anderson-Darling. Todas evalúan la hipótesis nula de que los datos provienen de una distribución normal. Si el valor p es menor que .05, se rechaza la normalidad.

En el caso de FCTOTAL, los resultados de las tres pruebas fueron estadísticamente significativos ($p < .05$), lo que indica que la variable no se distribuye normalmente en la muestra evaluada. La prueba de Shapiro-Wilk arrojó un $p < .001$, la prueba de Kolmogorov-Smirnov fue significativa ($p = .013$), y en el caso de Anderson-Darling fue $p < .001$.

De forma similar, la EETOTAL mostró resultados consistentes en las tres pruebas, indicando también una distribución no normal: Shapiro-Wilk ($p < .001$), Kolmogorov-Smirnov ($p = .014$), y Anderson-Darling ($p < .001$).

En cuanto al EATOTAL, los resultados mostraron los siguientes resultados: la prueba de Shapiro-Wilk resultó significativa ($p = .011$), al igual que la prueba de Anderson-Darling ($p = .045$), mientras que la prueba de Kolmogorov-Smirnov no fue significativa ($p = .357$).

Análisis correlacional de variables principales

Tabla 10

Matriz de correlaciones de las tres variables estudiadas

		FCTOTAL	EETOTAL
EETOTAL	Rho de Spearman	0.799***	—
	gl	348	—
	valor p	<.001	—
	N	350	—
EATOTAL	Rho de Spearman	0.627***	0.587***
	gl	348	348
	valor p	<.001	<.001
	N	350	350

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se empleó la prueba de correlación de Spearman (r_s) para examinar las asociaciones entre las variables principales del estudio: fusión cognitiva (FCTOTAL), evitación experiencial (EETOTAL) y estrés académico (EATOTAL). Esta prueba no paramétrica fue seleccionada debido a la falta de normalidad en las distribuciones evidenciada previamente por las pruebas de normalidad: Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov y Anderson-Darling.

Los resultados muestran que la FCTOTAL y la EETOTAL se correlacionan de forma positiva y significativa ($r_s = .799$, $p < .001$). Según los criterios establecidos por Ferguson (2009), esta correlación representa un efecto fuerte ($r_s \geq .80$), o al menos muy próximo a ese umbral, lo que indica una asociación sustancialmente fuerte entre ambas variables. Esto sugiere que, a mayores niveles de fusión cognitiva, también se presentan mayores niveles de evitación experiencial en la muestra analizada.

Asimismo, se encontró una correlación positiva y significativa entre la FCTOTAL y el EATOTAL ($r_s = .627$, $p < .001$). Este valor representa un efecto mediano, indicando que el incremento de los niveles de fusión cognitiva se asocia de forma consistente en un aumento en el estrés académico.

Finalmente, la correlación entre EETOTAL y EATOTAL también fue positiva y significativa ($r_s = .587$, $p < .001$), lo que representa otro efecto mediano según la misma

clasificación. Este resultado sugiere que los estudiantes con mayor tendencia a evitar experiencias internas aversivas tienden a experimentar niveles más altos de estrés académico.

En conjunto, estos hallazgos muestran relaciones positivas y significativas entre las tres variables del estudio, con magnitudes de efecto moderadas a altas, reforzando la plausibilidad del modelo teórico planteado.

Correlación entre las variables principales y las dimensiones del estrés académico

Tabla 11

Matriz de correlaciones de fusión cognitiva y evitación experiencial con las tres dimensiones de estrés académico

		FCTOTAL	EETOTAL	EAESTRE	EASINTO
EETOTAL	Rho de Spearman	0.799***	—		
	gl	348	—		
	valor p	<.001	—		
	N	350	—		
EAESTRE	Rho de Spearman	0.519***	0.496***	—	
	gl	348	348	—	
	valor p	<.001	<.001	—	
	N	350	350	—	
EASINTO	Rho de Spearman	0.726***	0.710***	0.646***	—
	gl	348	348	348	—
	valor p	<.001	<.001	<.001	—
	N	350	350	350	—
EAAFRON	Rho de Spearman	0.015	-0.031	0.152**	0.133*
	gl	348	348	348	348
	valor p	0.782	0.564	0.004	0.013
	N	350	350	350	350

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se analizaron las correlaciones entre fusión cognitiva (FCTOTAL), evitación experiencial (EETOTAL) y las dimensiones del estrés académico: estresores (EAESTRE), síntomas (EASINTO) y estrategias de afrontamiento (EAAFRON), utilizando el coeficiente Rho de Spearman (r_s).

Se halló una correlación positiva y significativa entre fusión cognitiva y estresores académicos ($r_s = .519$, $p < .001$), lo cual representa un efecto mediano según los criterios propuestos. Asimismo, la correlación entre evitación experiencial y la dimensión estresores también fue positiva y significativa ($r_s = .496$, $p < .001$), ubicándose justo por debajo del umbral

del efecto mediano, pero claramente por encima del criterio mínimo de relevancia ($r_s \geq .20$) Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayor fusión cognitiva o evitación tienden a percibir una mayor cantidad de factores estresantes en su entorno académico.

En cuanto a la dimensión síntomas de estrés académico, se observó una alta correlación positiva con ambas variables psicológicas centrales del modelo ACT. La FC mostró una asociación con síntomas de estrés de $r_s = .726$ ($p < .001$), mientras que EE presentó una correlación de $r_s = .710$ ($p < .001$). Ambas relaciones constituyen efectos medianos, muy próximos al umbral de efecto grande, lo que indica que estos procesos psicológicos están fuertemente vinculados al impacto sintomático del estrés académico (cansancio, tensión, ansiedad, entre otros). La dimensión síntomas fue, además, la más relacionada con estas variables entre todas las dimensiones evaluadas.

Adicionalmente, se encontró que ni la fusión cognitiva ($r_s = .015$, $p = .782$) ni la evitación experiencial ($r_s = -.031$, $p = .564$) guardaron una correlación significativa con las estrategias de afrontamiento del estrés académico, lo que sugiere ausencia de relación estadísticamente relevante entre estos procesos internos y las estrategias utilizada por los estudiantes para manejar el estrés.

No obstante, la dimensión de estrategias de afrontamiento sí presentó correlaciones positivas, aunque bajas, con estresores ($r_s = .152$, $p = .004$) y con síntomas ($r_s = .133$, $p = .013$); estos valores corresponden a un efecto pequeño y significativo. Finalmente, es necesario mencionar que Olivas et al. (2021) encontró resultados similares al momento de evaluar la validez del instrumento, estrategias de afrontamiento con estresores ($r = .163$) y con síntomas ($r = .278$) lo cual evidencia de que las puntuaciones del inventario deben interpretarse independientemente, lo que no contradice la teoría del estrés planteada para la elaboración de este instrumento.

7. Discusión

7.1 Aportaciones

En el presente estudio se encontró que tanto la fusión cognitiva (FC) como la evitación experiencial (EE) se relacionan de manera positiva y significativa con el estrés académico global (EA). La fuerza de estas correlaciones fue de magnitud moderada, lo cual indica que, a mayor nivel de rigidez cognitiva y evitación de experiencias internas, mayor es la intensidad del estrés académico experimentado por los estudiantes universitarios. Tanto la FC como la EE son procesos claves de la flexibilidad psicológica en ACT. La FC implica creer literalmente en el contenido de los pensamientos, regulando el comportamiento por reglas verbales más que por la realidad (Hayes et al., 2011).

En paralelo, la EE consiste en la tendencia a evitar experiencias internas desagradables (pensamientos, emociones, sensaciones), buscando alterar su forma o frecuencia (Hayes et al., 2011). Desde la perspectiva de ACT, ambos procesos interactúan

para generar inflexibilidad psicológica: estar fusionados con pensamientos y tratar de evitarlos intensifica la evitación y mantiene el malestar psicológico (Dinis et al., 2015). Estudios clásicos demuestran que la FC y la EE actúan como factores de vulnerabilidad transdiagnóstica. Por ejemplo, se ha asociado la FC con ansiedad, depresión, estrés laboral, síndrome de burnout, mientras que su combinación con alta EE exacerba la ansiedad, la depresión y los síntomas de estrés (Ramos et al., 2018).

En el contexto académico, estos procesos se reflejan en niveles altos de estrés (EA). En un estudio reciente con estudiantes universitarios españoles, Martínez-Rubio et al. (2023) observaron que mayores puntuaciones en EE se asociaron significativamente con mayor estrés percibido, incluso controlando variables sociodemográficas. Esta relación positiva indica que la evitación de experiencias internas conflictivas funciona como un factor de riesgo psicológico para el malestar académico. De hecho, la EE fue el predictor más relevante de estrés percibido en su muestra, mientras que la autocompasión y la atención plena actuaron como factores protectores inversamente asociados al estrés.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas en población general. Allen (2021) reportó que la EE medida con la AAQ-II correlaciona fuertemente con el estrés percibido y con estrategias de afrontamiento evitativos. Concretamente, encontró que los puntajes de estrés percibido tuvieron una relación moderada y positiva con la EE y con el afrontamiento evitativo (riesgo de evitación). Esto refuerza la idea de que las personas que evitan sus pensamientos y emociones tenderán a experimentar mayores niveles de estrés ante las demandas. Por otro lado, Bardeen y Fergus (2016) hallaron que la FC potencia el impacto de la EE, individuos con alta EE y FC presentaron alteraciones significativamente mayores en ansiedad, depresión y estrés (incluido estrés postraumático) que quienes tenían niveles bajos de estos procesos.

En conjunto, la evidencia indica que tanto la EE como la FC se asocian positiva y sinérgicamente con niveles más altos de estrés académico total, confirmando su papel como factores de riesgo (en oposición a la flexibilidad psicológica) (Bardeen y Fergus, 2016; Allen, 2021).

Los hallazgos del presente estudio confirman y refuerzan el marco teórico de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), al evidenciar que la inflexibilidad psicológica (manifestada a través de estos dos procesos) incrementa la percepción de malestar académico. La magnitud de estas correlaciones sugiere que los estudiantes con mayor tendencia a fusionarse con pensamientos negativos o evitar sus experiencias internas tienen mayores dificultades para adaptarse a las exigencias del entorno universitario. Por tanto, se enfatiza la importancia de diseñar intervenciones que fomenten la flexibilidad psicológica como estrategia para prevenir y reducir el estrés académico.

Los análisis evidenciaron una correlación significativa y positiva entre la FC, la EE y la dimensión estresores académicos. Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayores niveles de inflexibilidad psicológica tienden a percibir una mayor cantidad de intensidad de factores estresantes en su entorno académico. Los estresores académicos son las demandas y situaciones externas del entorno educativo (exámenes, exigencias, cargas de trabajo) que activan la respuesta de estrés en el estudiante.

El estrés académico se entiende como la reacción fisiológica, emocional y cognitiva ante eventos percibidos como amenazantes en el ámbito académico (Berrio y Mazo, 2012). Desde la óptica de ACT, la FC y la EE pueden amplificar la influencia de estos estresores. Al estar fusionados con pensamientos negativos (por ejemplo: “fracasaré”, “no soy capaz”, etc.), los estudiantes tienden a interpretar cualquier exigencia académica de manera catastrófica, intensificando la percepción de amenaza.

Además, al evitar experiencias internas desagradables, es más probable que descarten estrategias de afrontamiento activas y efectivas, dejando que los estresores se acumulen.

Aunque la investigación sobre FC/EE y los estresores académicos es escasa, los marcos teóricos sugieren efectos adversos. Por ejemplo, Karekla y Panayiotou (2011) propusieron que la EE se asemeja a estrategias de afrontamiento evitativos tradicionales, en los que se intenta suprimir pensamientos o emociones en lugar de enfrentarlos. Aplicado al entorno académico, esto significa que un estudiante con alta EE puede responder a un estresor (como un examen difícil) con estrategias punitivas o de evitación (procrastinar, negación) en lugar de afrontar activamente la situación. Ello incrementa la tensión y prolonga la percepción de estrés asociada al estresor.

De forma similar, la FC impide distanciarse de pensamientos estresantes: al estar dominados por su diálogo interno negativo, los alumnos fusionados viven los eventos académicos a través de la lente distorsionada de esos pensamientos. En resumen, aunque faltan estudios directos, la evidencia de ACT sugiere que niveles elevados de FC y EE predisponen a valorar los eventos académicos más estresantes y a responderles de manera ineficiente, lo que indirectamente se traduce en un mayor número o intensidad de estresores académicos percibidos.

En este sentido, Fernández-Rodríguez et al. (2022) señalan que procesos de evitación (como la EE) pueden modular la relación entre la FC y la sintomatología emocional, lo que implica que los mecanismos de evitación intensifican la reactividad a factores estresantes en general. El hallazgo de este estudio refuerza el papel que tienen los procesos psicológicos internos en la percepción del estrés externo.

De este modo, no es solo la carga académica objetiva la que genera estrés, sino también la manera en que el estudiante procesa y evalúa dichas situaciones, lo cual está condicionado por su nivel de flexibilidad o rigidez psicológica.

Se observó una fuerte correlación positiva entre la FC y EE con la dimensión síntomas del EA. Fue la relación más alta entre las tres dimensiones evaluadas, indicando que los estudiantes con mayor rigidez psicológica presentan también mayor presencia de síntomas emocionales y físicos asociados al estrés.

Entre estos se incluyen manifestaciones emocionales y fisiológicas como ansiedad, agotamiento, trastorno del sueño e irritabilidad. Numerosos estudios vinculan la FC y la EE con síntomas internalizantes, particularmente ansiedad y depresión. En general, cuando los estudiantes evitan sus experiencias internas desagradables, tienden a acumular tensión emocional. Por ejemplo, Allen (2021) mostró que la EE se relaciona positivamente con la ansiedad y la depresión (medidas por disforia afectiva). Además, Valencia et al. (2017) encontraron en estudiantes peruanos que la EE fue el predictor más importante de ansiedad-rasgo; es decir, quienes evitan habitualmente sus pensamientos/emociones reportan niveles más altos de ansiedad crónica.

De forma análoga, la FC está asociada con malestar clínico. Estudios empíricos han encontrado correlaciones altas de la FC con sintomatología ansiosa y depresiva (Herzberg et al., 2012; Gillanders et al., 2014; Dinis et al., 2015). Por ejemplo, en cuidadores de personas con demencia, el grupo con alta FC (y alta rumiación) mostró niveles significativamente más altos de ansiedad y depresión que los grupos con baja FC (Romero-Moreno et al., 2015).

Estos resultados reflejan que la FC mantiene un ciclo de malestar: al dar validez absoluta a los pensamientos, se intensifican los síntomas emocionales. Bardeen y Fergus (2016) confirmaron además el efecto interactivo: personas con alta FC y EE presentaron disturbios mucho mayores en ansiedad, depresión y síntomas de estrés. En conjunto, la literatura indica que niveles elevados de FC y EE se asocian con síntomas de estrés académico más severos, especialmente ansiedad y afecto negativo.

La relación entre estos procesos y el síndrome de burnout académico también apoya esta conclusión. Guzmán-Mitma (2021) reportó en estudiantes de psicología de último año de carrera que la EE se correlaciona fuertemente con la fatiga académica y el cinismo, dimensiones centrales del burnout estudiantil (un resultado similar a los síntomas de estrés). En síntesis, las variables estudiadas se corresponden con mayores niveles de malestar psicológico ante la presión académica, tal como señalan tanto la teoría como estudios recientes. Por ello, se concluye que la intervención en estos procesos no solo podría disminuir la percepción de estrés, sino también reducir sus manifestaciones sintomáticas más nocivas para la salud mental estudiantil.

A diferencia de las demás dimensiones, los resultados no mostraron una correlación significativa de la FC ni de la EE con las estrategias de afrontamiento del EA. Esa ausencia de asociación sugiere que los procesos internos de inflexibilidad psicológica no se relacionan directamente con las estrategias de afrontamiento que los estudiantes reportan utilizar ante situaciones estresantes. Desde la perspectiva de ACT, la EE puede considerarse un estilo de afrontamiento centrado en la emoción (evitativo) en sí misma (Karekla y Panayiotou, 2011). Es decir, evitar pensamientos y sentimientos molestos es una forma disfuncional de afrontamiento.

Estudios empíricos avalan que la EE se asocia con estrategias de afrontamiento evitativos. Allen (2021) halló que las puntuaciones de EE correlacionaban positivamente con estrategias de afrontamiento evitativo en el cuestionario Brief-COPE, como la auto distracción o la negación. Esto significa que los estudiantes con alta EE tienden a recurrir a la distracción, la negación o la desvinculación para lidiar con los estresores.

La FC también promueve afrontamientos ineficaces. Al estar fusionados con sus pensamientos, los estudiantes no se distancian de los mismos y, por ende, suelen adoptar el mismo estilo cognitivo rígido ante el estrés. Chamorro-Valladares (2023), encontró que la FC está relacionada con conductas de afrontamiento desadaptativas en jóvenes universitarios ansiosos. El autor concluye que tanto la FC como la EE llevan a estrategias de afrontamiento contraproducentes, de modo que en conjunto conforman un patrón de afrontamiento pobre ante la ansiedad.

Por tanto, los hallazgos sugieren que altos niveles de FC y EE se traducen en un predominio de estrategias de afrontamiento evitativos o pasivos en estudiantes bajo estrés académico. Estas estrategias (como la resignación, el bloqueo cognitivo o la supresión emocional) agravan el malestar y la persistencia del estrés (Allen, 2021; Chamorro-Valladares, 2023).

En contraste, la ACT propone la defusión cognitiva como herramienta para romper este ciclo: al distanciarse de los pensamientos y emociones, el estudiante puede elegir afrontamientos más activos (por ejemplo, planificación, búsqueda de apoyo) que promueven el bienestar a largo plazo. En suma, la literatura indica que la EE y la FC se asocian con estrategias de afrontamiento desadaptativos, enfatizando la importancia de la flexibilidad psicológica en la gestión del estrés académico.

La ausencia de correlación entre estas variables y la dimensión puede interpretarse como una diferencia conceptual entre los estilos de afrontamiento conductuales tradicionalmente evaluados y los procesos internos abordados por ACT. Mientras las estrategias de afrontamiento describen respuestas conscientes y observables ante el estrés, la inflexibilidad psicológica refleja patrones internos de regulación emocional y cognitiva que podrían no expresarse directamente en conductas manifiestas. Esta discrepancia sugiere que

las intervenciones basadas en ACT ofrecen un enfoque complementario a los programas centrados únicamente en el entrenamiento de estrategias de afrontamiento tradicionales.

7.2 Limitaciones y propuestas de mejora

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el uso de un diseño transversal, lo cual impide establecer relaciones de causalidad entre las variables. Aunque las correlaciones halladas son significativas, no es posible afirmar si la FC y la EE causan directamente el aumento del estrés académico, o si este a su vez intensifica estos procesos. Para clarificar esta relación, futuros estudios deberían adoptar diseños longitudinales o experimentales.

Otra limitación se refiere a la exclusión de estudiantes con diagnóstico de salud mental. Si bien se justificó para controlar los sesgos, esto podría haber reducido la variabilidad de la muestra en los extremos clínicos de las variables. Además, si bien el tamaño muestral fue adecuado, la investigación se circunscribió a una única universidad privada de Lima Metropolitana, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos socioculturales o académicos.

En cuanto a los instrumentos, si bien se utilizaron cuestionarios validados y confiables en población local, la medición se basó únicamente en autoinforme. Esto implica un riesgo de sesgo de deseabilidad social o errores de autorreporte. Sería recomendable completar futuros estudios con medidas conductuales o evaluaciones clínicas estructuradas.

Respecto a la no significancia en la relación entre FC, EE y las estrategias de afrontamiento, cabe considerar que los instrumentos tradicionales sobre afrontamiento pueden no captar adecuadamente la dinámica interna que aborda ACT. Por ello, se sugiere emplear herramientas específicas del modelo de flexibilidad psicológica, que integren tanto procesos internos como estrategias de acción observables.

7.3 Líneas futuras

Los hallazgos del presente estudio abren importantes líneas para futuras investigaciones. En primer lugar, sería pertinente realizar estudios longitudinales que permitan examinar cómo evoluciona la FC y la EE a lo largo del tiempo y si predicen cambios en el estrés académico en distintas etapas del ciclo universitario.

En segundo lugar, se recomienda explorar la eficacia de intervenciones basadas en ACT aplicadas en contextos universitarios. Evaluar si programar que fomentan la flexibilidad psicológica (a través de técnicas de defusión cognitiva, aceptación y acción comprometida) logran reducir el estrés académico y mejorar el bienestar estudiantil representaría un aporte aplicado de gran valor.

Asimismo, futuras investigaciones podrían integrar variables moderadoras o mediadoras, como la autocompasión, la atención plena o el apoyo social, para comprender mejor los mecanismos mediante los cuales la inflexibilidad psicológica influye en el estrés

académico. Del mismo modo, sería interesante incluir muestras clínicas o de estudiantes en situación de vulnerabilidad emocional, para determinar si estas relaciones se intensifican o varían en poblaciones con mayor riesgo psicológico.

Finalmente, se sugiere utilizar metodologías mixtas, combinando análisis cuantitativos con enfoques cualitativos que permitan comprender más profundamente cómo los estudiantes experimentan y gestionan su vida académica desde su propio discurso, lo que enriquecería el análisis de los procesos subjetivos abordados por ACT.

8. Referencias

- Allen, M. T. (2021). *An exploration of the relationships of experiential avoidance with negative affect, perceived stress, and avoidant coping styles*. PeerJ, 9, e11033. <https://doi.org/10.7717/peerj.11033>
- American Psychological Association. (2020, octubre). *Stress in America™ 2020: A National Mental Health Crisis*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/report-october>
- Association for Contextual Behavioral Science. (s.f.). The six core processes of ACT. ContextualScience. Recuperado el 02 de junio de 2025, de https://contextualscience.org/the_six_core_processes_of_act
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2003). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 19(2), 229–239. <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metologia.pdf>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., y WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., y Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Bardeen, J. R., y Fergus, T. A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress, and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.002>
- Barnes-Holmes, D., Whelan, R., y Rodríguez Valverde, M. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(2), 255-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1274039>
- Barraza-Macías, A. (2007). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 9(3). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007, 26 de febrero). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. *Revista Psicología Científica.com* 9(13). <https://pscient.net/8vd5j>

- Barraza, A. (2021). *Estrés académico en estudiantes universitarios: Perspectivas y estrategias de intervención*. Editorial Universitaria.
- Berra, E., Muñoz, S.I., Vega, C.Z., Rodríguez, A.S. y Gómez, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37-57.
- Berrio García, N., y Mazo Zea, R. (2012). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55–82. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T. y Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Camacho Gómez, O., Pedroza Cabrera, F. J., Navarro Contreras, G., de la Roca Chiapas, J. M., y Fulgencio Juárez, M. (2024). Modelo transaccional del estrés y estrategias de afrontamiento en investigación psicológica del estrés: Análisis crítico. *Uaricha, Revista de Psicología*, 22, 42–53. <https://doi.org/10.35830/kcgm5244>
- Campó, S. (2024, 28 de julio). *Salud mental en crisis: depresión, ansiedad y estrés aumentan cada vez más entre los peruanos*. <https://www.infobae.com/peru/2024/07/28/salud-mental-en-crisis-depresion-ansiedad-y-estres-aumentan-cada-vez-mas-entre-los-peruanos/>
- Chamorro-Valladares, J. (2023). *La influencia de la fusión cognitiva y la evitación experiencial en la ansiedad social en jóvenes universitarios* (Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Comillas). Repositorio Universidad Pontificia Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/75086>
- Cookson, C., Luzon-Canto, O., Newland, J., y Kingston, J. (2019). *Examining the role of cognitive fusion and experiential avoidance in predicting anxiety and depression. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93(3), 456–473. <https://doi.org/10.1111/papt.12233>
- Dinis, A., Carvalho, S. A., Pinto-Gouveia, J., y Estanqueiro, C. (2015). Shame memories and depression symptoms: The role of cognitive fusion and experiential avoidance. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(1), 63–86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5711888>
- Domínguez Jaramillo, M. A., y Bethancourt Herrera, F. (2024). *Inflexibilidad psicológica y estrés académico percibido en una muestra de estudiantes de psicología de la Universidad de Panamá en tiempos del COVID-19*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Panamá). Recuperado de: <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UP.383581/Description#tabnav>

- Domínguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R. E., Cortez-Vidal, M. S., Alvitres-Castillo, V. R., y Manrique-Millones, D. (2024). Datos normativos de un inventario de estrés académico para estudiantes ingresantes. *Avaliação Psicológica*, 23(2), 131–137. <https://doi.org/10.15689/ap.2024.2302.01>
- Eisenberg, D., Golberstein, E., y Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *B.E. Journal Economic Analysis Policy* 9, 1–35. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2191>
- Farr, J., Fergus, T., y Bardeen, J. R. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.002>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538
- Fernández-Rodríguez, C., Coto-Lesmes, R., Martínez-Loredo, V., y Cuesta-Izquierdo, M. (2022). Inflexibilidad psicológica, ansiedad y depresión: El papel moderador de la fusión cognitiva, la evitación experiencial y la activación. *Psicothema*, 34(2), 240–248. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.344>
- Forsyth, J. P., Parker, J. D., y Finlay, C. G. (2003). Anxiety sensitivity, controllability, and experiential avoidance and their relation to drug of choice and addiction severity in a residential sample of substance-abusing individuals. *Addictive Behaviors*, 28(2), 393–406. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00216-2](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00216-2)
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad L. A. (2012) Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(2):143–154
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., Kerr, S., Tansey, L., Noel, P., Ferenbach, C., Masley, S., Roach, L., Lloyd, J., May, L., Clarke, S. y Remington, B. (2014). The development and initial validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83–101. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.09.001>
- Gloster, A. T., Klotsche, J., Ciarrochi, J., Eifert, G. H., Sonntag, R., Wittchen, H. U., y Hoyer, J. (2017). Increasing valued behaviors precedes reduction in suffering: Findings from a randomized controlled trial using ACT. *Behaviour Research and Therapy*, 91, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.01.013>
- González Cabanach, R., y Souto-Gestal, A. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>

- Green, Z. A., Faizi, F., Jalal, R., y Zadran, Z. (2021). Emotional support received moderates academic stress and mental well-being in a sample of Afghan university students amid COVID-19. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(8), 1748–1755. <https://doi.org/10.1177/00207640211057729>
- Guzmán-Castillo, A., Bustos, C. N., Zavala, W. S., y Castillo-Navarrete, J. L. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 40(2), 197–211. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082022000200197>
- Guzmán-Mitma, M. C. (2022). *Evitación experiencial y burnout académico en estudiantes de internado de Psicología de una universidad privada de Lima Sur, 2021* (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú). Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2319>
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., y Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152>
- Hayes, S., Strosahl y Wilson (1999) *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S.C., Barnes-Holmes, D. y Roche, B. (2001). Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition. *Advances in child development and behavior*, 28, 101-138. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(02\)80063-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80063-5)
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., y Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., y Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Herzberg, K. N., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., Credé, M., Earleywine, M. y Eifert, G. H. (2012). The Believability of Anxious Feelings and Thoughts Questionnaire (BAFT): A psychometric evaluation of cognitive fusion in a nonclinical and highly anxious community sample. *Psychological Assessment*, 24, 877-891. <https://doi.org/10.1037/a0027782>
- Huamani-Calloapaza, T. C., Mendoza-Zuñiga, M., Pizarro-Osorio, G. R., Larico-Uchamaco, G. R., Yana-Salluca, M., Yana-Salluca, N., Pérez-Argollo, K., Mora-Estrada, O., y Pandia-Yañez, E. J. (2024). Depresión, ansiedad y estrés entre estudiantes de una

- universidad pública peruana: un estudio transversal. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1070. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241070>
- Karekla, M. y Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(2), 163-170. doi: 10.1016/j.jbtep.2010.10.002
- Kashdan, T. B., Goodman, F. R., Machell, K. A., Kleiman, E. M., Monfort, S. S., Ciarrochi, J., y Nezlek, J. B. (2014). A contextual approach to experiential avoidance and social anxiety: Evidence from an experimental interaction and daily interactions of people with social anxiety disorder. *Emotion*, 14(4), 769–781. <https://doi.org/10.1037/a0035935>
- Koppenborg, K. A., Garnefski, N., Kraaij, V., y Ly, V. (2024). Academic stress, mindfulness-related skills and mental health in international university students. *Journal of American College Health*, 72(3), 787–795. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2057193>
- Krafft, J., Haeger, J. A., y Levin, M. E. (2018). Comparing cognitive fusion and cognitive reappraisal as predictors of college student mental health. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(3), 236–248. <https://doi.org/10.1080/16506073.2018.1513556>
- Layme Rosa, R. E. (2023). Evidencias psicométricas del Cuestionario de Fusión Cognitiva (CFQ-7) en universitarios de Lima Metropolitana. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/125474>
- Li, H., y Lin, C. (2003). College stress and psychological well-being of Chinese college students. *Acta Psychologica Sinica* 35(2), 222–230. <https://journal.psych.ac.cn/acps/EN/>
- Liu, C. H., Stevens, C., Wong, S., Yasui, M., y Chen, J. A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: implications for addressing disparities in service use. *Depression and Anxiety* 36, 8–17. <https://doi.org/10.1002/da.22830>
- Luciano Soriano, M. C., y Valdivia Salas, M. S. (2006). La terapia de aceptación y compromiso (ACT): Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 79–91. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827203.pdf>
- Macías, M. A., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123–145. Universidad del Norte. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Martínez, R. J. (2018). *Evidencias de validez y confiabilidad del AAQ-II en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres). <https://hdl.handle.net/20.500.12727/4112>
- Martínez-Rubio, D., Colomer-Carbonell, A., y Sanabria-Mazo, J. P. (2023). How mindfulness, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a

- sample of university students. *PLOS ONE*, 18(2).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280791>
- Miniati, M., Busia, S., Conversano, C., Orrù, G., Ciacchini, R., Cosentino, V., Marazziti, D., Gemignani, A., y Palagini, L. (2023). Cognitive fusion, ruminative response style and depressive spectrum symptoms in a sample of university students. *Life*, 13(3), 803.
<https://doi.org/10.3390/life13030803>
- Moreno-Montero, C., Naranjo-Hidalgo, T., Poveda-Ríos, S. y Izurieta-Britom, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), 468–481. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242022000300468&script=sci_arttext&lng=pt
- Ninahuanca Torres, I. A. (2024). *Ansiedad, rumiación y fusión cognitiva en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/28989>
- Olivas Ugarte, L. O., Morales-Hernández, S. F., y Solano-Jáuregui, M. K. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), e647. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Organización Mundial de la Salud. (2023, 21 de febrero). Estrés [Pregunta y respuesta]. Sitio web de la Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Ostafin, B., y Chawla, N. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890. <https://doi.org/10.1002/jclp.20400>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palomino-Coila, M. R., y Núñez-Palomino, M. (2020). Estrés, ansiedad y depresión en estudiantes de Trabajo Social del Perú. *Revista de Salud Pública (Bogotá)*, 22(6), 601–608. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n6.95151>
- Pascacio Espinoza, B. C. (2024). Evitación experiencial y angustia psicológica en universitarios de Sayán, 2023 (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú). Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/3005>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., y Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *Int. J. Adolesc. Youth* 25, 104–112. doi: 10.1080/02673843.2019.1596823

- Patrón Espinosa, F. J. (2013). La evitación experiencial como dimensión funcional de los trastornos de depresión, ansiedad y psicóticos. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 85–95. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2013.5.1.38728>
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., y Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 449. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, MA., Rodríguez-Jiménez, MDC., y Ariño-Mateo, E. (2021). Educational programs for the promotion of health at school: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(20):10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
- Ramos, J. M., Rodríguez, A., Sánchez, A., y Mena, A. (2018). Fusión cognitiva en trastornos de personalidad: una contribución a la investigación sobre mecanismos de cambio. *Clínica y Salud*, 29(2), 49–57. <https://doi.org/10.5093/clysa2018a8>
- Rodriguez, B. F., Bruce, S. E., Pagano, M. E., Spencer, M. A., y Keller, M. B. (2004). Factor structure and stability of the Anxiety Sensitivity Index in a longitudinal study of anxiety disorder patients. *Behaviour Research and Therapy*, 42(1), 79–91. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00074-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00074-3)
- Romero-Moreno, R., Márquez-González, M., Losada, A., Fernández-Fernández, V., y Nogales-González, C. (2015). Rumiación y fusión cognitiva en el cuidado familiar de personas con demencia. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 50(5), 216–222. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2015.02.007>
- Rozo, M. (2019). *La eficacia de la terapia de aceptación y compromiso en pacientes renales con alteración emocional*. (Tesis de maestría, Fundación Universitaria Konrad Lorenz). <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2239>
- Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Riaño-Hernández, D., y Gillanders, D. (2017). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Fusión Cognitiva en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.006>
- Tavakoli, N., Broyles, A., Reid, E., Sandoval, R. y Correa-Fernández, V. (2018). Psychological Inflexibility as it Relates to Stress, Worry, Generalized Anxiety, and Somatization in an Ethnically Diverse Sample of College Students, *Journal of Contextual Behavioral Science*, 11(2019), 1-5 <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.11.001>
- Valencia, P., Paz, J., Paredes, E., León, M., Zuñe, C., Falcón, C., Portal, R., Cáceres, R., y Murillo, L. (2017). Evitación experiencial, afrontamiento y ansiedad en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. *Interacciones*, 3(1), 45–58. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.43>

- Valencia, P. D., y Falcón, C. (2019). Estructura factorial del Cuestionario de Fusión Cognitiva en universitarios de Lima. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 5(2), 1–9. <https://www.redalyc.org/pdf/5605/560567437003.pdf>
- Valencia, P. D., Paz, J. R., Paredes, E., León, M., Zuñe, C., Falcón, C., Portal, R., Cáceres, R., y Murillo, L. (2017). *Evitación experiencial, afrontamiento y ansiedad en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana*. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 3(1), 45–58. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.43>
- Valladares-Garrido, D., Quiroga-Castañeda, P. P., Berrios-Villegas, I., Zila-Velásque, J. P., Anchay-Zuloeta, C., Chumán-Sánchez, M., Vera-Ponce, V. J., Pereira-Victorio, C. J., Failoc-Rojas, V. E., Díaz-Vélez, C., & Valladares-Garrido, M. J. (2023). *Depression, anxiety, and stress in medical students in Peru: a cross-sectional study*. *Frontiers in Psychiatry*, 14, Article 1268872. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1268872>
- Wang, Y., Tian, J., y Yang, Q. (2024). Experiential avoidance process model: A review of the mechanism for the generation and maintenance of avoidance behavior. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 34(2), 179–190. <https://doi.org/10.5152/pcp.2024.23777>
- Zurita Puga, J. R. A. y Saenz Peña, F. R. (2023). *Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2023* (Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte). Repositorio Institucional de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/36262>

9. Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

viu Universidad
Internacional
de Valencia

universidadviu.com

De
Planeta Formación y Universidades

Trabajo fin de Máster para el programa de Máster Universitario en Terapias Psicológicas de Tercera Generación

Estimado(a) participante:

Reciba mi más cordial saludo, espero hallarlo(a) bien de salud y le agradezco su interés por participar en este estudio.

Soy Angelo Baglietto Vargas, licenciado en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres de Perú (USMP) y actualmente me encuentro realizando mi Trabajo fin de Máster del programa de Máster Universitario en Terapias Psicológicas de Tercera Generación en la Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Este estudio tiene como objetivo analizar la influencia de la fusión cognitiva y la evitación experiencial en el estrés académico en una muestra de estudiantes universitarios desde 3er ciclo hasta 10mo ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana a fin de identificar patrones predictivos dentro del contexto específico de estudio.

La participación requerirá que responda a 1 ficha de datos y 3 cuestionarios, que en conjunto le tomará entre 5 a 10 minutos aproximadamente. Dicha participación es totalmente voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento que desee, sin perjuicio hacia usted.

Cabe señalar que toda información será mantenida en estricta reserva.

En caso de tener alguna duda sobre los aspectos éticos de la investigación o cualquier otra, por favor comunicarse al correo: abagliettovargas@student.universidadviu.com

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

"Manifiesto mi aceptación a participar de forma voluntaria en la presente investigación y otorgo mi consentimiento para que el responsable del estudio utilice la información proporcionada, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos" *

ACEPTO

NO ACEPTO

Siguiente **Página 1 de 6** **Borrar formulario**

Anexo 2: Criterio de exclusión



Trabajo fin de Máster para el programa de Máster Universitario en Terapias Psicológicas de Tercera Generación

* Indica que la pregunta es obligatoria

Declaratoria de estado de la salud mental actual

Responder con veracidad ante la siguiente afirmación

"A continuación DECLARO que, hasta la fecha, no me ha sido diagnosticada ninguna condición psicopatológica de salud mental por un profesional de la salud, ya sea del ámbito público o privado" *

- DECLARO
- NO DECLARO

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

 Página 2 de 6 [Borrar formulario](#)

Anexo 3: Datos sociodemográficos

DATOS GENERALES

A continuación, se le solicitarán algunos datos generales. Responder con veracidad

Edad *

Tu respuesta

Sexo *

- Masculino
- Femenino

Ciclo de estudio universitario *

- 3er ciclo
- 4to ciclo
- 5to ciclo
- 6to ciclo
- 7mo ciclo
- 8vo ciclo
- 9no ciclo
- 10mo ciclo

Atrás

Siguiente

Página 3 de 6 [Borrar formulario](#)

Anexo 4: Cuestionario 1 (CFQ)

Cuestionario N° 1

Lea con atención cada una de las afirmaciones y responda con sinceridad, en este formulario no hay pregunta correcto o errónea, ya que solo se trata de cuanto usted se identifica con cada una de las afirmaciones

1 = nunca
2 = casi nunca
3 = a veces
4 = neutral
5 = frecuentemente
6 = casi siempre
7 = siempre

Mis pensamientos me causan angustia o dolor emocional *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Me quedo tan enganchado a mis pensamientos que no soy capaz de hacer las cosas que más quiero hacer *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Anализo las situaciones demasiado, hasta el punto en que no me resulta útil *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Lucho contra mis pensamientos *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Me enfado conmigo mismo por tener determinados pensamientos *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Tiendo a enredarme mucho en mis pensamientos *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Me resulta muy difícil dejar pasar los pensamientos molestos incluso cuando sé que hacerlo me ayudaría *

1 2 3 4 5 6 7

nunca siempre

Atrás
Siguiente

Página 4 de 6 [Borrar formulario](#)

Anexo 5: Cuestionario 2 (AAQ-II)

Cuestionario N° 2

A continuación, encontrará una lista de frases. Por favor indique qué tan cierta es cada una para usted, eligiendo el número que le parezca adecuado en cada frase. No hay respuestas buenas o malas, ni preguntas con engaños. Asegúrese de contestar todas las frases. Use como referencia la siguiente escala para hacer su elección:

1 = nunca es cierto
2 = casi nunca es cierto
3 = pocas veces es cierto
4 = a veces es cierto
5 = con frecuencia es cierto
6 = casi siempre es cierto
7 = siempre es cierto

Mis recuerdos y experiencias dolorosas me dificultan vivir una vida que pudiera ^{*} valorar

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

Evito o escapo de mis sentimientos ^{*}

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

Me preocupa no poder controlar mis sentimientos y preocupaciones ^{*}

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

Mis recuerdos dolorosos me impiden tener una vida satisfactoria ^{*}

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

Mis emociones me causan problemas en la vida ^{*}

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

Me parece que la mayoría de la gente maneja su vida mejor que yo ^{*}

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

Mis preocupaciones obstaculizan mi superación ^{*}

1 2 3 4 5 6 7

nunca es cierto siempre es cierto

[Atrás](#)
[Siguiente](#)Página 5 de 6 [Borrar formulario](#)

Anexo 6: Cuestionario 3 (SISCO SV-21 dimensión estresores)

Cuestionario N° 3

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

0 = nunca
1 = casi nunca
2 = rara vez
3 = algunas veces
4 = casi siempre
5 = siempre

La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.) *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

El nivel de exigencia de mis profesores/as *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as *

0 1 2 3 4 5

nunca siempre

Anexo 7: Cuestionario 3 (SISCO SV-21 dimensión síntomas)

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

A continuación se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando el número correspondiente, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?

tomando en consideración la siguiente escala de valores:

- 0 = nunca
- 1 = casi nunca
- 2 = rara vez
- 3 = algunas veces
- 4 = casi siempre
- 5 = siempre

Fatiga crónica (cansancio permanente) *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Sentimiento de depresión y tristeza (decaído) *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Ansiedad, angustia o desesperación *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Problemas de concentración *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Conflictos o tendencia a polemizar o discutir *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Desgano para realizar las labores académicas *

	0	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	siempre

Anexo 8: Cuestionario 3 (SISCO SV-21 dimensión estrategias de afrontamiento)

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés ... ?

A continuación se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, señalando, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

- 0 = nunca
- 1 = casi nunca
- 2 = rara vez
- 3 = algunas veces
- 4 = casi siempre
- 5 = siempre

Concentrarse en resolver la situación que me preocupa *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre

Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre

Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre

Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre

Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre

Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre

Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa *

0 1 2 3 4 5
 nunca siempre