

CREENCIAS IRRACIONALES, RENDIMIENTO Y DESERCIÓN ACADÉMICA EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS

IRRATIONAL BELIEFS, ACADEMIC PERFORMANCE AND ACADEMIC DESERTION IN UNIVERSITY CANDIDATES

Leonardo Adrián Medrano*; Carolina Galleano**; Miriam Galera*** y Ruth del Valle Fernández****.

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Recibido: 24 de mayo de 2010

Aceptado: 22 de octubre de 2010

RESUMEN

El ingreso a una carrera universitaria constituye un proceso de transición en el que pueden desarrollarse creencias irracionales que obstaculicen el desempeño y la permanencia en los estudios. En efecto, las creencias irracionales denotan la existencia de pensamientos rígidos, ilógicos y dogmáticos que pueden afectar el funcionamiento psicosocial de los ingresantes. Tomando esto en consideración, se desarrolló un estudio no experimental tendiente a examinar la relación entre creencias irracionales, rendimiento y deserción universitaria en una muestra de ingresantes universitarios ($n=31$). Aunque no se obtuvo una correlación significativa con el rendimiento académico ($r_s = -.17$; $p > .5$), se observó que los estudiantes que abandonaban la universidad presentaban mayores creencias irracionales ($U=28.00$; $Z=2.24$; $p < .05$). Los resultados obtenidos fundamentan la importancia de llevar a cabo intervenciones preventivas con el fin de entrenar a los ingresantes en el control y gestión de creencias, favoreciendo así su adaptación académica y persistencia en los estudios.

Palabras clave: Creencias irracionales; deserción; ingresantes universitarios; rendimiento.

ABSTRACT

Entering university implies a transitional process in which it can develop irrational beliefs. These beliefs can impair academic performance and the permanence in college. In fact, irrational beliefs reveal the existence of rigid, illogic and dogmatic thoughts that may affect on student's psychosocial functioning. Considering this, we developed a no experimental study to examine the relationship between irrational beliefs, academic performance and desertion in university students ($N=31$). Although the relationship between irrational beliefs and academic performance is not significant ($r_s = -.17$; $p > .5$), we observed that students who abandoned the university course showed greater irrational beliefs ($U=28.00$; $Z=2.24$; $p < .05$). Results obtained show the importance of preventive interventions regarding students training in controlling and managing cognitive beliefs for a better adaptation in academic environments and the permanence in university studies.

Key words: Academic Performance; Desertion; Irrational Beliefs; University Candidates

Introducción

Existen determinados períodos durante la vida de una persona que resultan críticos pero habituales en la experiencia humana (Keegan, 2007). En este sentido se habla de crisis vitales, es decir, situaciones esperables de cierto riesgo psíquico donde se incrementan las posibilidades de experimentar malestar psicológico. El paso de la escuela a la universidad constituye una etapa crítica para miles de jóvenes, ya que en este proceso de separación, transición e incorporación a un nuevo mundo social y académico,

muchos estudiantes experimentan ansiedades y dificultades que pueden obstaculizar su ingreso a la universidad (Medrano & Olaz, 2008).

En los últimos años han proliferado los estudios tendientes a evaluar las causas de la deserción de los alumnos del ciclo de nivelación, así como también, los factores que favorecen un buen rendimiento académico en esta población. Como comunica Goldenhersch, Coria, Chiavassa, Moughty y Saino (2006), el progresivo interés por esta temática proviene de la creciente magnitud del

* leomedpsico@gmail.com

problema y de los elevados costos sociales implicados. De hecho, estudios realizados en nuestro país estiman que sólo un 17% de los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria finaliza sus estudios, mientras que un 72% abandona los estudios universitarios y un 11% aún continúa estudiando.

No obstante, cabe considerar que la mayor parte de las investigaciones realizadas se circunscriben al estudio de variables sociodemográficas e institucionales (Aiello *et al.*, 2007; Aparicio, 2001). Si bien la deserción universitaria dista de ser un fenómeno homogéneo, si lo son en cambio, los métodos y enfoques que habitualmente se utilizan para abordarlo. Dado que son múltiples los factores que llevan a un ingresante a abandonar sus estudios, para explicar la deserción universitaria no sólo se deben considerar variables sociodemográficas e institucionales, sino también el rol de los factores psicológicos. En efecto, desde la psicología se han elaborados numerosos constructos de gran valor explicativo y heurístico que permiten vislumbrar una mayor comprensión del bajo rendimiento y la deserción académica, destacándose particularmente los aportes de la Psicología Cognitiva (Woolfolk, 2006).

Desde el enfoque cognitivo se recalca la necesidad de estudiar las variables que median la relación entre el ambiente y el comportamiento del individuo, considerando a éste como un operador activo que regula la relación entre los estímulos del ambiente y sus propias respuestas. Desde este enfoque teórico se otorga una gran importancia a los fenómenos que ocurren en la mente del individuo, considerando especialmente, el papel que tienen las creencias como agentes causales del comportamiento y las reacciones emocionales de las personas (Fernández, 1997). Tal como explica Caballo (2001), el gran poder explicativo y predictivo que tienen los factores cognitivos se debe a que las conductas, las emociones y las cogniciones funcionan como fenómenos interdependientes. Por ello los cambios a nivel cognitivo repercuten en el estado de ánimo de la persona y en su conducta observable. En efecto según este autor los patrones de conductas disfuncionales y las reacciones emocionales excesivas o deficientes no provienen de la situación objetiva sino de las creencias e interpretaciones que hacemos sobre dicha situación (Riso, 2009).

El modelo ABC propuesto por Ellis (1962) explica por qué frente a un acontecimiento o situación particular (punto

A), no se produce directamente y de forma automática las consecuencias emocionales y conductuales (punto C). Las conductas y emociones (C) dependen fundamentalmente de las interpretaciones que realizamos sobre la situación (A), es decir, de las creencias que generamos sobre dicha situación (punto B). Si las creencias son funcionales y lógicas se las considera racionales, por el contrario, si estas creencias dificultan el funcionamiento adecuado y eficaz del individuo se las considera irracionales.

Las creencias irracionales se caracterizan por 1) derivar de deducciones imprecisas no apoyadas en la realidad, 2) expresarse como demandas, deberes o necesidades, 3) conducir a emociones inadecuadas e 4) interferir en la obtención y el logro de las metas personales (Zumalde & Ramírez, 1999). Cabe señalar que los términos racional e irracional poseen una definición más psicológica que filosófica o lógica. En efecto desde el modelo de la Terapia Racional-Emotiva (TRE) las creencias irracionales refieren a creencias ilógicas, sin evidencia empírica y disfuncionales. Aunque una creencia irracional no debe cumplir con los tres criterios mencionados, si es necesario que cumpla al menos con un criterio o combinación de criterios para ser considerada como racional (David, Lynn & Ellis, 2010).

Habitualmente puede observarse en la literatura el uso indiferenciado de los términos racional, adaptativo, saludable, positivo y funcional. Sin embargo cabe precisar algunas diferencias, ya que los términos racional e irracional se utilizan para diferenciar tipos de creencias mientras que los términos funcional o disfuncional se utilizan para describir tipos de cogniciones (por ejemplo, pensamientos automáticos negativos) consideradas por la terapia cognitiva (Beck, Rush, Shaw & Emery, 2003). Por otra parte los términos adaptativos y desadaptativos se utilizan para describir conductas generadas a partir de cogniciones, así como los términos saludables y no saludables aluden a sentimientos y reacciones fisiológicas generadas por cogniciones. Finalmente los términos positivos y negativos son menos utilizados ya que un pensamiento positivo no es necesariamente racional, así como un pensamiento negativo no es necesariamente irracional (David *et al.*, 2010).

Aunque el estudio de las creencias irracionales se ha desarrollado principalmente en el ámbito clínico (Ellis, 2000), pueden observarse interesantes aplicaciones de dicho concepto en el campo de la psicología educativa. En ese

sentido González, González, Rodríguez, Núñez y Valle (2005) sostienen que para que un estudiante alcance un buen rendimiento y persista en sus estudios no sólo debe considerarse el modo en que éste aprende los contenidos de una materia, sino además el control efectivo que ejerce sobre sus creencias. Las creencias irracionales pueden interferir con las metas que los estudiantes se han establecido, afectar la dirección de los esfuerzos invertidos, la persistencia en la conducta y la adecuada adaptación a la nueva vida social y académica.

Para González *et al.* (2005) los estudiantes exitosos logran manejar aquellas creencias que pueden interferir en su actividad de estudio. Concretamente, aquellos estudiantes que sostienen creencias más racionales y cercanas a la realidad mantienen un mayor compromiso en sus tareas incluso en situaciones problemáticas o complejas que requieren dedicación y esfuerzo adicional. Por el contrario, los estudiantes que presentan creencias irracionales manifiestan dificultades para controlar sus emociones, un deficiente control de pensamientos distractores, déficit para reestablecer la propia motivación y dificultades para acceder a la representación de las propias necesidades y valores.

Un considerable cúmulo de investigaciones empíricas señalan la importancia de las creencias irracionales en el funcionamiento psicológico de los estudiantes universitarios. En este sentido Calvete y Cardeñoso (2001) observaron en una muestra de universitarios que las creencias irracionales se asocian a actitudes negativas hacia los problemas y al empleo de estrategias inadecuadas para la resolución de los mismos. Asimismo Chang y Bridewell (1998) observaron que los estudiantes con mayores niveles de creencias irracionales presentan más pesimismo, reportan más síntomas depresivos y mayores niveles de ansiedad. Resultados similares han sido reportados por Zumalde y Ramirez (1999) al verificar la relación entre creencias irracionales y depresión, y por Amutio y Smith (2007) al verificar la relación entre creencias irracionales y estrés percibido. Cabe destacar que ambos estudios fueron desarrollados en muestras de universitarios. Más recientemente Macavei y Miclea (2008) han verificado la relación existente entre creencias irracionales, estrés, depresión y tristeza. En general las correlaciones observadas entre dichas variables son leves y moderadas (valores r comprendidos entre .21 y .45).

Si bien la literatura sobre el tema señala de manera general que las creencias irracionales se asocian al inadecuado funcionamiento psicológico de los universitarios, dicho efecto no ha sido siempre corroborado. Tal es el caso del trabajo de López, González y Rodríguez (2009) quienes no observaron relaciones significativas entre las creencias irracionales y el tipo de metas planteadas por los estudiantes o sus percepciones de competencia personal. De manera similar Eppler y Harju (1997) han observado que las creencias irracionales no se relacionan con el rendimiento académico, la cantidad de horas de estudio y las metas de aprendizaje y rendimiento que se plantean los estudiantes universitarios de estatus no tradicional. Sin embargo la literatura mayoritariamente concuerda en considerar que las creencias irracionales obstaculizan un comportamiento académico óptimo (García, 2005).

En el presente trabajo se plantean las siguientes hipótesis: 1) existe una relación negativa y significativa entre las creencias irracionales y el rendimiento académico de los ingresantes universitarios, y 2) los estudiantes que abandonan sus estudios universitarios presentan mayores creencias irracionales que los ingresantes que permanecen en la universidad. Cabe desatacar la importancia de realizar estudios empíricos en esta población, ya que ingresar a la universidad constituye una etapa crítica del desarrollo en donde las creencias y cogniciones se encuentran particularmente expuestas a una revisión (Keegan, 2007). De esta manera, la realización de este proyecto brindaría un marco empírico actual y ajustado al contexto local para el diseño de intervenciones preventivas destinadas a disminuir la problemática del ingreso universitario.

Método

Participantes

Participaron 31 ingresantes a la carrera de psicología de la ciudad de Córdoba (Argentina), seleccionados por un muestreo no probabilístico accidental (León & Montero, 2003). Considerando que la muestra se autoconformó en función de factores que no inciden directamente con el problema que se examina en la investigación los riesgos de generalización no son tan grandes (Grasso, 2007). Por otra parte este tipo de muestreo resulta adecuado para investigaciones exploratorias, como la presente, donde el objetivo es reunir información con el objeto de formular (no

* leomedpsico@gmail.com

comprobar) con mayor precisión hipótesis de trabajo, que luego puedan ser verificadas con procedimientos más controlados y costosos.

En relación a las características sociodemográficas de la muestra se observó que el 74.2% eran mujeres (n=23) y el restante 25.8% varones (n=8). Cabe señalar además que se observó un amplio rango en la edad de los ingresantes, en efecto, los estudiantes presentaban edades comprendidas entre los 17 y los 53 años (media =22.52; desviación estándar = 9.32). Por último, cabe señalar que el 56.7% provenía de escuelas privadas y el restante 43.3% de escuelas públicas.

Instrumentos

Se optó por seguir las recomendaciones de Goldenhersch *et al.* (2006), respecto a la no utilización de cuestionarios con alternativas de respuestas para evaluar las creencias de las personas. Ello se debe a que la existencia de alternativas de opción múltiple puede condicionar las respuestas de los examinados. De estaforma, para evaluar las creencias de una manera más fidedigna se utilizaron preguntas abiertas y amplias de modo que se le permita a los examinados explayarse y fundamentar sus respuestas. Se elaboró así una entrevista estructurada con 10 preguntas abiertas para realizar posteriormente un análisis de contenido de las mismas. A continuación se presentan algunos ejemplos de las preguntas utilizadas y respuestas de los examinados.

1. ¿Qué esperas del curso de nivelación?	
Respuesta Racional	Respuesta Irracional
Una preparación y exigencia acordes a nuestro porvenir.	Espero poder resolver las complicaciones sociales.
2. ¿Por qué consideras que algunos estudiantes abandonan sus estudios?	
Respuesta Racional	Respuesta Irracional
Diferentes factores: económicos, sociales, familiares y personal.	Muchos estudiantes, somos insignificantes.

Figura 1. Ejemplos de Respuestas Racionales e Irracionales observadas en las entrevistas estructuradas

Como puede observarse, algunas de las respuestas denotan creencias irracionales y otras una visión racional sobre el tópico examinado. Para evaluar la existencia de creencias irracionales en los ingresantes, se solicitó a jueces expertos que realizaran una evaluación de la racionalidad de cada respuesta considerando los criterios estipulados por Ellis (2000):

1. Respuesta Irracional: son aquellas que tienen un carácter dogmático, absolutista y no verificable, que impiden o dificultan la consecución de objetivos
2. Respuesta Racional: son las que posibilitan que las personas puedan lograr sus metas. Son flexibles, lógicas y modificables.

Cabe señalar que al comienzo de cada entrevista se solicitó a los participantes información socio-demográficas (género, edad y tipo de establecimiento educativo). Finalmente, los datos relativos al rendimiento académico y la deserción de los estudiantes se obtuvieron de los registros de la facultad.

Procedimiento

En primera instancia, se realizó una selección de jueces y se les solicitó que realizaran un análisis de contenido de las entrevistas tomando como unidades de análisis las respuestas de los participantes. Los jueces debieron leer las respuestas y evaluar la racionalidad de las mismas. Una vez realizado el análisis de contenido de todas las entrevistas, se llevó a cabo un diseño no experimental (Kerlinger, 2002) con el objeto de examinar la relación existente entre creencias irracionales, el rendimiento académico y la deserción universitaria. Para ello se administraron entrevistas estructuradas al comienzo del ciclo de nivelación y seis semanas después se obtuvieron las medidas de rendimiento y deserción de los estudiantes. Cabe señalar que aunque este diseño no permite contrastar hipótesis causales, resulta adecuado para una revisión preliminar de las hipótesis de trabajo (León & Montero, 2003).

Resultados

1. Selección y análisis de confiabilidad de los jueces

Considerando que la objetividad y eficiencia del análisis de contenido depende primordialmente de la idoneidad y confiabilidad de los jueces, se optó por realizar un riguroso

* leomedpsico@gmail.com

proceso de selección de los mismos. Para ello en primera instancia se solicitó la colaboración a 11 jueces quienes debieron responder a una grilla de actividades. Dicha grilla se elaboró con el objeto de seleccionar jueces idóneos que posean conocimientos básicos para la codificación de las entrevistas. Se especificó como criterio de selección que sólo codificarían las entrevistas los jueces que hayan contestado correctamente al 80% de las actividades planteadas. De los 11 jueces iniciales, 3 decidieron no participar y 3 no alcanzaron el 80% de respuestas correctas, permaneciendo así cinco jueces para el estudio de confiabilidad entre codificadores.

Para evaluar la confiabilidad inter-examinadores, se solicitó a los jueces que codificaran una entrevista modelo ($n = 1$). Se calculó el índice de confiabilidad inter-jueces diferenciando parejas de codificadores (matriz inferior de la Tabla 1). Asimismo se estimó el coeficiente *Kappa* (k), el cual brinda una estimación de la concordancia entre codificadores eliminando las posibles coincidencias por azar (matriz superior de la Tabla 1).

Tabla 1
Índices de confiabilidad inter-jueces y valores k obtenidos para cada pareja de jueces

Jueces	1	2	3	4	5
1	—	0.00	0.52	0.07	0.78
2	0.30	—	0.00	0.00	0.00
3	0.80	0.30	—	0.07	0.34
4	0.50	0.60	0.40	—	0.15
5	0.90	0.40	0.70	0.40	—

Tal como puede observarse en la Tabla 1 existe un considerable acuerdo entre los jueces 1 y 5, sugiriendo una interpretación unívoca de las entrevistas. En función de estos resultados, se optó por solicitar a dichos jueces que realicen el análisis de contenido del total de entrevistas realizadas ($n= 31$).

2. Análisis descriptivo de las creencias irracionales en ingresantes universitarios

Una vez efectuado el análisis de contenido por los jueces seleccionados, se procedió a realizar un análisis descriptivo preliminar sobre los tipos de creencias irracionales presentes en la población en estudio. Para realizar este análisis se consideraron las categorías propuestas por Riso (2009) y Zumalde y Ramírez (1999). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 2, en la misma puede apreciarse el tipo de creencias irracional identificada (primera columna), las características principales de dicha creencias (segunda columna) y finalmente ejemplos de afirmaciones de los ingresantes que denotan tales creencias (tercera columna).

3. Análisis de la relación ente creencias irracionales, rendimiento académico y deserción universitaria

Una vez efectuado el análisis de contenido por los jueces seleccionados, los resultados recabados fueron cargados en el paquete estadístico para ciencias sociales (spss) en su versión 15. A cada respuesta de los participantes se le asignaba un 1 o bien un 0 según si se trataba de una respuesta irracional o racional, respectivamente. Posteriormente se realizó una sumatoria de todos los valores obteniendo así un puntaje acumulado para cada participante. Esta modalidad de puntuación y calificación de las respuestas se basa en el modelo de calificación acumulativa desde el cual se presume que cuanto más respuestas en una dirección particular presente el examinado más posibilidades tiene el mismo de poseer el rasgo o dominio evaluado, en este caso, creencias irracionales (Cohen & Swerdlik, 2006).

Para determinar la existencia de una relación significativa entre las creencias irracionales y el rendimiento de los ingresantes (hipótesis 1), se utilizó el coeficiente de correlación no paramétrico r_s de Spearman. Los resultados obtenidos indican la existencia de una relación inversa entre las variables, pero de magnitud pequeña ($r_s=-.17$; $p>.21$), en efecto, no se observa una relación estadísticamente significativa.

Para evaluar si los estudiantes que abandonan sus estudios universitarios presentan mayores creencias irracionales que los ingresantes que permanecen en la universidad (hipótesis 2), se aplicó la prueba no paramétrica

Tabla 2.
Análisis descriptivo de las creencias irracionales observadas en los ingresantes

Tipos de creencias irracionales	Característica	Ejemplos observados
Necesidad de aprobación y dependencia de otros	Llevar a cabo comportamientos basándose exclusivamente en el apoyo y la aprobación de los demás. Sentirse incapaz de adoptar decisiones propias.	1- «Elegí estudiar una carrera porque mi familia siempre me decía que tenía que hacer una carrera universitaria» 2- «Elegí estudiar en la universidad porque si... nunca se me cruzó la idea de no hacer una carrera. En mi familia es normal y no se discute»
Altas auto-expectativas y auto-exigencias	Pensar que se debe tener éxito y valorarme como persona en función de mis logros y competencias.	1-»Hago una carrera universitaria para poder tener mi título y ser alguien en la vida» 2-»Decidí estudiar esta carrera para ser un profesional renombrado, eso es lo que me gusta»
Reacción a la frustración y tendencia a culpabilizar	Creer que es catastrófico que las cosas no marchen como uno desea. Considerar que el fracaso de otras personas se debe exclusivamente a éstas merecieron ser castigadas por sus errores o malas acciones.	1-»Los estudiantes abandonan sus estudios porque no pueden bancársela» 2- «Los que abandonan son los que no están acostumbrados a estudiar»
Control emocional	Creer que uno posee poco control sobre su infelicidad u otras emociones negativas. Piensa que todas las causas de los problemas son personas o sucesos externos.	1-»La masificación de estudiantes hace que uno se sienta solo e insignificante» 2- «Al ser una estructura tan grande y con tanto movimiento, una se siente vacío, muy chiquita»
Indefensión acerca del cambio	Considerar que mi historia pasada determinara mi presente. Pensar que es poco lo que se puede hacer por superar los efectos del pasado.	1-»Para mí es más difícil entrar a la universidad porque vengo del interior del país y mis padres no tienen estudios universitarios»2- «Siempre fui tímido, no voy a poder rendir bien en los exámenes orales»
Perfeccionismo	Pensar que siempre debo lograr una solución perfecta y que uno no puede sentirse feliz o satisfecho hasta que la encuentre.	1-»Para mí no existe otra opción que hacer una carrera universitaria» 2-»Tengo que aprobar todos los exámenes para empezar tranquilo la universidad»
Ansiedad acerca del futuro	Pensar que el futuro es preocupante y debo sentir inquietud por el mismo.	1-»Me preocupa la tesis de licenciatura, me dijeron que es difícil»

de comparación de grupos *U* de Mann-Whitney. Al comparar los niveles de creencias irracionales entre el grupo de estudiantes que permanecía y el grupo que abandonaba sus estudios (Figura 2), se observó una diferencia estadísticamente significativa ($U=28.00$; $Z=2.24$; $p<.05$), aparentemente los estudiantes que permanecen en sus estudios presentan menores niveles de creencias irracionales (rango promedio= 11.47) que los estudiantes que abandonan la carrera (rango promedio= 19.00).

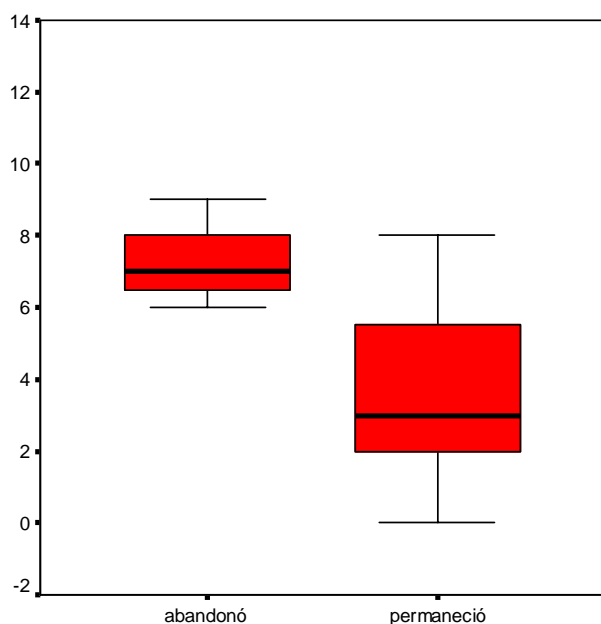


Figura 2
Creencias irracionales en estudiantes que abandonan y permanecen en sus estudios.

Discusión

Desde la psicología cognitiva se recalca el papel de las creencias irracionales, entendidas como un conjunto de creencias ilógicas, sin evidencia empírica y disfuncionales que pueden generar emociones y comportamientos poco funcionales que interfieren en la obtención y el logro de las metas personales (David *et al.*, 2010). A pesar de la importancia que poseen las creencias de las personas en su funcionamiento psicosocial, existen pocas investigaciones locales que hayan evaluado el papel de esta variable en la población de ingresantes universitarios.

Si bien se han encontrado estudios antecedentes, los mismos se circunscriben al estudio de la relación existente entre creencias irracionales y otros constructos cognitivos tales como metas personales, percepción de competencia personal, motivación, estrés y depresión, entre otros (Amutio & Smith, 2007; Chang & Bridewell, 1998; García, 2005; López *et al.*, 2009; Macavei & Miclea, 2008). Trabajar sólo con variables cognitivas sin considerar las repercusiones conductuales de poseer pensamientos irracionales puede llevar a resultados equívocos. Tal como señala Beck *et al.* (2003), al momento de evaluar la funcionalidad y racionalidad de los pensamientos no sólo deben considerarse aspectos cognitivos, sino también las consecuencias observables en la conducta de la persona. Si sólo se examinan variables cognitivas basadas en el autoreporte de los examinados, aumenta el riesgo de trabajar con variables que no poseen un anclaje en la conducta real de las personas. Por ello en el presente trabajo se optó por examinar comportamientos vinculados a la ejecución conductual de los estudiantes (rendimiento y deserción académica), utilizando mediciones independientes del autoreporte (registros de la institución).

Los resultados obtenidos sustentan parcialmente las hipótesis planteadas. En efecto las evidencias obtenidas no verifican la primera hipótesis, ya que no se observó una relación estadísticamente significativa entre creencias irracionales y rendimiento académico. Sin embargo, deberían desarrollarse nuevas investigaciones con tamaños muestrales más elevados para evaluar la solidez de esta relación. Por otra parte, a pesar de la baja magnitud de la relación se observó una dirección negativa entre ambas variables. Aparentemente las creencias irracionales y el rendimiento académico podrían presentar una relación inversamente proporcional, es decir, mayores creencias irracionales covariarían con un menor rendimiento académico. No obstante, dado que no se observaron resultados significativos no puede aseverarse dicha direccionalidad.

Por otra parte, se verificó la hipótesis de diferencia en los niveles de creencias irracionales entre estudiantes que abandonaron y los que persistieron en sus estudios. En efecto se observó que el grupo que abandonaba sus estudios presenta mayores niveles de creencias irracionales. De esta forma puede sostenerse que los estudiantes con

* leomedpsico@gmail.com

creencias irracionales presentarían mayores dificultades para lograr un funcionamiento psicosocial adecuado y en consecuencia se vería obstaculizado su ingreso a los estudios superiores. Aunque se requieren de futuras investigaciones tendientes a profundizar los resultados observados, podría sugerirse la importancia de llevar a cabo intervenciones preventivas tendientes a disminuir las creencias irracionales que los ingresantes universitarios presentan al momento de comenzar sus estudios.

Respecto a las limitaciones del presente trabajo cabe considerar que el tamaño muestral es relativamente bajo ($n=31$). No obstante ello obedece a la dificultad de realizar entrevistas estructuradas y análisis de contenido de las mismas en muestras de gran tamaño. Cabe señalar que se optó por utilizar dicha metodología ya que permite una medición más fiable y coherente teóricamente (Goldenhersch *et al.*, 2006). Sin embargo, deberían replicarse los estudios efectuados en muestras más amplias y representativas con el objeto de lograr una mayor generalización de los resultados y examinar la estabilidad de las relaciones observadas.

A pesar de sus limitaciones la presente investigación brinda suficiente evidencia para repensar las estrategias comúnmente utilizadas para la prevención de la deserción universitaria. En efecto la mayor parte de los programas preventivos se focalizan en la enseñanza de técnicas y estrategias de estudio, sin examinar la racionalidad de las creencias de los ingresantes universitarios. A partir de los resultados del presente estudio se sugiere el diseño de intervenciones tendientes a entrenar a los ingresantes en el control efectivo de sus creencias.

El desarrollo de programas de entrenamientos basados en el control efectivo y la gestión de creencias permitiría a los ingresantes enfrentarse de manera constructiva a las inseguridades, miedos y ansiedades propias de esta etapa de transición universitaria. De esta manera destinando parte de la currícula académica al entrenamiento en la gestión de creencias se facilitaría la adaptación de los ingresantes a los nuevos objetivos y necesidades del contexto universitario.

Referencias

- Aiello, B., Martín, M., Monetti, E., Real, L., Vázquez, A. & Vico, L. (2007). *Una aproximación al perfil socio económico cultural de los ingresantes universitarios*. Comunicación presentada en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Amutio, A. & Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college students. *Ansiedad y Estrés*, 14 (2-3), 211-220.
- Aparicio, M. (2001). La deserción en la Universidad. Algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y de empleo. *Revista Internacional de Estudios en Educación, México*, 1(1), 1-21.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (2005). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Bilbao. España: Descleé De Brouwer.
- Caballo, V. (2001). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. España: Siglo XXI.
- Calvete, E. & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 31 (1), 96-100.
- Chang, E. C. & Bridewell, W. B. (1998). Irrational beliefs, optimism, pessimism and psychological distress: A preliminary examination of differential effects in a college population. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (2), 137-142.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2006). *Pruebas y Evaluación Psicológicas*. España: Mc Graw Hill.
- David, D., Lynn, S. J. & Ellis, A. (2010). *Rational and Irrational Beliefs. Research, Theory and Clinical Practice*. United States of America: Oxford University Press
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in Psychotherapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz. Terapia Racional Emotiva para superar la ansiedad y la depresión*. Barcelona: Paidós.
- Eppler, M. A. & Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, 38 (5), 557-573.
- Fernández, A. H. (1997). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- García, H. D. (2005). El Pensamiento Constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del Mundo y del Futuro en Ingresantes de la facultad de ciencias humanas de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 6, 199-219.
- Goldenhersch, H., Coria, A., Chiavassa, N., Moughty, M. T. & Saino, M. (2006). *Deserción Estudiantil en la Universidad: Estudio de un Caso: La Facultad de Ciencias Económicas de*

-
- la UNC. Córdoba. Argentina: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- González, C. R., González, P. J. A., Rodríguez M. S., Núñez P. J.C. & Valle, A. A. (2005). *Estrategias y Técnicas de Estudio*. España: Pearson.
- Grasso, L. (2007). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Argentina: Grupo Editor.
- Keegan, E. (2007). *Escritos de Psicoterapia Cognitiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- León, O. G. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ra edición). España: Mc Graw Hill.
- López, M. D., González, A. & Rodríguez, L. M. (2009). Motivaciones de Carrera, Creencias irracionales y Competencia personal en Estudiantes de Psicología. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 5 (1), 50-63.
- Macavei, B. & Miclea, M. (2008). An empirical investigation of the relationship between religious beliefs, irrational beliefs, and negative emotions. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 8 (1), 1-16.
- Medrano, L. & Olaz, F. (2008). Autoeficacia Social en Ingresantes Universitarios: su relación con el Rendimiento y la Deserción Académica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (4), 369-383.
- Riso, W. (2009). *Terapia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson
- Zumalde, E. C. & Ramírez, O. C. (1999). Creencias y síntomas depresivos: Resultados preliminares en el desarrollo de una escala de Creencias irracionales abreviada. *Anales de Psicología*, 15 (2), 179-190.
-