

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

“Alma Máter del Magisterio Nacional”

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Programa Basado en Mindfulness para el Control del Estrés Académico en los

Estudiantes de Inglés de Pregrado de una Universidad Privada de

Lima Metropolitana

Presentada por

Noemi Diana ALEJO LANDA

Asesor

María Salomé HILARES SORIA

Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con Mención en Psicología Educativa

Lima – Perú

2021

**Programa Basado en Mindfulness para el Control del Estrés Académico en los
Estudiantes de Inglés de Pregrado de una Universidad Privada de Lima
Metropolitana**

A mi madre Nelly que me inspira con su fortaleza y perseverancia, a Jakyline, mi hermana y mejor amiga que me apoya incondicionalmente y a mi pequeña sobrina Flavia por darme ánimos con su alegría y buen humor.

Reconocimientos

Un especial reconocimiento a la Dra. María Salomé HILARES SORIA y al Dr. Mario VILA ESTRADA por su valioso apoyo, enseñanza y buena disposición. Sin ellos no hubiera sido posible la realización del presente proyecto

Tabla de Contenidos

Titulo	ii
Dedicatória.....	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas.....	ix
Lista de Figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción.....	xiii
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1. Determinación del Problema	1
1.2. Formulación del Problema.....	2
1.2.1. Problema general.....	2
1.2.2. Problemas específicos.....	3
1.3. Objetivos.....	3
1.3.1. Objetivo general.....	3
1.3.2. Objetivos específicos.....	3
1.4. Importancia y Alcances de la Investigación	4
1.4.1. Justificación metodológica.....	4
1.4.2. Justificación práctica.....	4
1.4.3. Justificación legal.....	5
1.5. Limitaciones de la investigación	5
Capítulo II. Marco Teórico.....	7
2.1. Antecedentes del Estudio	7

2.1.1. Antecedentes nacionales.	7
2.1.2. Antecedentes internacionales.	9
2.2. Bases Teóricas	12
2.2.1. Mindfulness.....	12
2.2.1.1. Definición.	14
2.2.1.2. Elementos básicos del mindfulness.	16
2.2.1.3. Beneficios de la práctica de mindfulness.....	18
2.2.1.4. Técnicas mindfulness.....	20
2.2.1.5. Mindfulness en educación.	23
2.2.1.6. Programas y terapias basados en mindfulness.	26
2.2.2. Estrés académico.	28
2.2.2.1. Definición.	29
2.2.2.2. Teorías sobre el estrés.....	30
2.2.2.3. Tipos de estrés.	33
2.2.2.4. Fases del estrés.....	38
2.2.2.5. Agentes estresores.....	39
2.2.2.6. Manifestaciones del estrés.	42
2.2.2.7. Estrategias de afrontamiento.....	43
2.3. Definición de Términos Básicos.....	45
Capítulo III. Hipótesis y Variables	47
3.1. Hipótesis	47
3.1.1. Hipótesis general.....	47
3.1.2. Hipótesis específicas.	47
3.2. Variables.....	47
3.2.1. Variable independiente: Programa basado en mindfulness.	47

3.2.2. Variable dependiente: Estrés académico.....	48
3.2.3. Variables intervinientes.....	48
3.3. Operacionalización de las Variables.....	48
Capítulo IV. Metodología	50
4.1. Enfoque de Investigación	50
4.2. Tipo de Investigación.	50
4.3. Diseño de Investigación	50
4.4. Método de Investigación	51
4.5. Población y Muestra	51
4.5.1. Población.....	51
4.5.2. Muestra.....	51
4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	52
4.6.1. Técnicas.....	52
4.6.2. Instrumento.	53
4.7. Tratamiento Estadístico de los Datos	54
Capítulo V. Resultados	56
5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	56
5.1.1. Validez de los instrumentos.	56
5.1.2. Confiabilidad.....	56
5.2. Presentación y Análisis de los Resultados.....	57
5.2.1. Análisis descriptivo.....	57
5.2.1.1. Análisis descriptivo del estrés académico.	61
5.2.2. Análisis inferencial.....	68
5.2.2.1. Prueba de hipótesis.	68
5.3. Discusión de Resultados.....	72

Conclusiones.....	75
Recomendaciones	76
Referencias	77
Apéndices	84
Apéndice A. Matriz de Consistencia	85
Apéndice B. Instrumento de Evaluación	87
Apéndice C. Tabulación de Datos	90
Apéndice D. Datos para la Confiabilidad.....	97
Apéndice E. Descripción del Programa.....	98
Apéndice F. Juicio de Expertos.....	109
Apéndice G. Imágenes del Trabajo de Campo	112

Lista de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable dependiente: estrés académico.....	49
Tabla 2. Distribución de la muestra de estudio	52
Tabla 3. Baremos para los niveles de estrés académico	54
Tabla 4. Prueba de normalidad de los datos	55
Tabla 5. Validación del instrumento mediante el juicio de expertos.....	56
Tabla 6. Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad	57
Tabla 7. Estadística de la confiabilidad	57
Tabla 8. Frecuencias de las edades de los estudiantes.....	57
Tabla 9. Edades de los estudiantes en los grupos	58
Tabla 10. Frecuencias del género de los estudiantes	59
Tabla 11. Género de los estudiantes en los grupos.....	60
Tabla 12. Comparación de las medias aritméticas sobre el estrés académico.....	61
Tabla 13. Niveles del estrés académico en el postest	62
Tabla 14. Comparación de las medias aritméticas sobre estímulos estresores.....	63
Tabla 15. Niveles de estímulos estresores en el postest	64
Tabla 16. Comparación de las medias aritméticas sobre síntomas o reacciones.....	65
Tabla 17. Niveles de los síntomas o reacciones en el postest.....	65
Tabla 18. Comparación de las medias aritméticas sobre las estrategias de afrontamiento .	67
Tabla 19. Niveles de las estrategias de afrontamiento en el postest.....	67
Tabla 20. Prueba de T de Student para muestras independientes en la hipótesis general...	69
Tabla 21. Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes en la primera hipótesis específica	70
Tabla 22. Prueba de T de Student para muestras independientes en la segunda hipótesis específica	71
Tabla 23. Prueba de T de Student para muestras independientes en la tercera hipótesis específica	72

Lista de Figuras

Figura 1. Comparación de las edades de los estudiantes por intervalos.....	58
Figura 2. Comparación de las edades de los estudiantes por grupos.....	59
Figura 3. Comparación del género de los estudiantes	60
Figura 4. Comparación del género de los estudiantes por grupos	61
Figura 5. Comparación del estrés académico	62
Figura 6. Comparación de los niveles del estrés académico	62
Figura 7. Comparación del estímulo estresores de los estudiantes.....	63
Figura 8. Comparación de los niveles de estímulos estresores.....	64
Figura 9. Comparación de los síntomas o reacciones de los estudiantes	65
Figura 10. Comparación de los niveles de los síntomas o reacciones.....	66
Figura 11. Comparación de las estrategias de afrontamiento de los estudiantes.....	67
Figura 12. Comparación de los niveles de las estrategias de afrontamiento	68

Resumen

El propósito de la presente investigación fue determinar si el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana. El diseño de investigación empleado fue de tipo cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 72 estudiantes de inglés de pre grado de ambos sexos y cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 33 años, de los cuales 36 estudiantes conformaron el grupo control y 36 el grupo experimental, todos ellos matriculados en el semestre 2019-2. Se aplicó la prueba de diagnóstico del estrés académico basada en el inventario SISCO del estrés académico de Barraza (2007), observando que, al momento de la aplicación del pretest, el nivel de estrés académico que presentaba el grupo control alcanzaba una media aritmética de 53,89, mientras que el grupo experimental alcanzaba un 55,72. Al comparar los resultados antes mencionados con la media aritmética obtenida en el postest, se obtuvo que luego de la aplicación del programa, el nivel de estrés académico en el grupo experimental estaba debajo del nivel de estrés del grupo de control con una diferencia de 7,97. También se encontró que el grupo experimental tenía un menor promedio con respecto al grupo de control en la dimensión de estresores y en la dimensión de reacciones y síntomas (3,78 y 6,69 respectivamente). En cuanto a la dimensión de estrategias de afrontamiento se advirtió que en el postest había un incremento de 2,92 con respecto al pretest aplicado al grupo experimental; poniendo de manifiesto la efectividad del programa basado en mindfulness propuesto en la investigación.

Palabras clave: mindfulness, estrés académico, estresores, estrategias de afrontamiento, síntomas o reacciones.

Abstract

The purpose of the current investigation was to determine if the program based on mindfulness has influence on the academic stress control on undergraduate students who attend a private university from Lima Metropolitana. The research study was based on a quasi-experimental design. The sample of the study was made up of 72 undergraduate students of English of both genders who were 16 up to 33 years old, 36 of them took part of the control group while the other 36 belonged to the experimental group, all these students were attending the 2019-2 semester. It was applied the academic stress diagnosis test, which was based on SISCO Inventory of academic stress created by Barraza (2007), realizing that, at the very moment when the pretest was taken, the control group reached an arithmetic mean of 53,89, meanwhile the experimental group reached 55,72. When comparing the results obtained in the pretest and the posttest, it was visible that after applying the program, the academic stress had diminished in the experimental group in a 7,97, in contrast to the control group. It was also found that the experimental group had a lower average with respect to the control group in the stressors dimension and in the reactions and symptoms dimension (3.78 and 6.69 respectively). Regarding the dealing strategies dimension, it was noted that in the post-test there was an increase of 2.92 with respect to the pre-test applied to the experimental group; demonstrating the effectiveness of the mindfulness-based program proposed in the research.

Key words: mindfulness, academic stress, stressors, dealing strategies, symptoms or reactions.

Introducción

El estrés se ha convertido en parte de la vida académica de muchos estudiantes debido al compromiso que implica estudiar una carrera universitaria, así como, a las expectativas generadas por ellos mismos y/o sus familiares. A esto se suman, las múltiples labores que deben realizar, como tareas, proyectos de investigación, informes, entre otros. Por otra parte, también influye la poca o nula experiencia de muchos estudiantes en el manejo del tiempo, hábitos de estudio deficientes y la falta de habilidades en la organización y sistematización de los contenidos de las clases.

Los estudiantes adolescentes de pregrado, sobre todo de los primeros ciclos, son más vulnerables a los problemas asociados con el estrés académico, ya que se encuentran en una etapa de transición hacia la adultez y se sienten abrumados por las múltiples responsabilidades propias de la vida universitaria; así como de su vida personal. Por lo tanto, como docentes universitarios es sumamente importante conocer las fuentes y el impacto del estrés académico para poder guiar a los estudiantes en el desarrollo de fortalezas, habilidades y estrategias que lo ayuden a manejar el estrés de manera adecuada.

Por esta razón, el presente estudio propone la incorporación del mindfulness a las horas de clase, como estrategia de afrontamiento a los problemas causados por el estrés. En los últimos años, se han venido realizando cada vez más estudios experimentales sobre la aplicación de mindfulness en el aula con resultados satisfactorios; corroborando así los logros obtenidos anteriormente en el campo laboral y de la medicina.

Mantener una actitud serena ante las dificultades no es sencillo, pero con el entrenamiento en mindfulness a través de técnicas de meditación, con mucha paciencia y dedicación, esto se puede lograr. Sería incorrecto afirmar que mindfulness acabará con el estrés o cualquier otra dificultad que se nos presente, más bien, lo que hace la meditación es enseñarnos a convivir en paz con los problemas, con el estrés y con la preocupación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo desarrollar un programa basado en mindfulness que sirva como mediador en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para lo cual, este trabajo ha sido estructurado en cinco capítulos:

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, que brinda un panorama general de los motivos y fines de la investigación en curso; y comprende la determinación del problema, la formulación del problema, los objetivos del estudio, la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico, el cual incluye los antecedentes nacionales e internacionales que respaldan el tema de investigación, las bases teóricas que brindan información relevante acerca de las variables de estudio y la definición de términos básicos.

En el capítulo III, denominado hipótesis y variables, se describe las hipótesis formuladas; y se realiza la operacionalización de la variable dependiente: estrés y de la variable independiente: mindfulness.

En el capítulo IV, se trabaja la metodología, donde se sustenta el enfoque, tipo y diseño de la investigación. También se indica la cantidad de población y muestra utilizada en el estudio; así como las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de información y además se describe el tratamiento estadístico de los datos.

En el capítulo V, se presenta los resultados obtenidos una vez finalizado el estudio, describiendo la validez y confiabilidad del instrumento utilizado, se analizan los resultados de la investigación, contrastando las hipótesis y se cierra con la discusión de resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, recomendaciones, las referencias del material de apoyo consultado y los apéndices.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. Determinación del Problema

Estudiar una carrera universitaria se ha convertido en una necesidad fundamental para muchos jóvenes que aspiran a ser profesionales. Las aulas universitarias han ido llenándose masivamente de jóvenes entusiastas con ganas de aprender y sacar el máximo provecho a las horas de estudio. Sin embargo, un gran porcentaje de estos nuevos estudiantes que ingresan a las aulas deben aprender a lidiar no solo con las materias que deben estudiar, las tareas y evaluaciones que estas conllevan; sino también con un factor conductual de riesgo como lo es el estrés. Barraza (2011) mencionó que “más del 80% de los alumnos de educación media superior reportan haber presentado estrés académico durante sus estudios” (p.37).

Un estudio realizado por el Instituto de Opinión Pública de la PUCP, en marzo del 2018, señaló que un 36,9% de la población juvenil peruana entre 18 y 29 años de edad presentaba o había presentado estrés frecuentemente en los dos últimos años, mientras que un 44,7% de los encuestados manifestó haber sufrido de estrés alguna vez; y solamente un 16% indicó que había consultado a un psicólogo. Teniendo en cuenta que el 25% de la población peruana está conformada por jóvenes entre 15 y 29 años según datos de SENAJU (2018), se infiere que un alto porcentaje de jóvenes peruanos sufre ya los embates del estrés, desafortunadamente, como mencionó Yanes (2008) “no siempre es fácil darnos cuenta de que estamos sufriendo las consecuencias del estrés, las cuales, en la mayoría de los casos, no aparecen de repente. Por esta razón, se hace complicado un abordaje a tiempo” (p.31).

A todo lo mencionado anteriormente, se suma la dificultad que representa para muchos estudiantes el aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso el inglés. Según Williams y Burden, (citado en Sánchez, 2013), el aprendizaje de un idioma es distinto al

aprendizaje de otras asignaturas “debido principalmente al carácter social de dicha empresa y a que el lenguaje pertenece a toda la esencia social de la persona, es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas” (p.276). En las clases de inglés impartidas a estudiantes de pregrado de una universidad particular de Lima Metropolitana, se ha observado que una gran cantidad de ellos presenta problemas de estrés y su consecuente repercusión en el rendimiento académico. También se ha notado la ausencia de estudiantes en momentos claves de la evaluación en el curso, tal como la presentación de proyectos expositivos, evaluaciones escritas y orales, aduciendo problemas de salud y solicitando una reprogramación de los mismos. Dicha justificación tendría un asidero válido, pues según Coon y Mitterer (2016) “(...) algunos estudios realizados demuestran que el sistema inmunológico de los estudiantes se debilita durante el periodo de exámenes importantes” (p.447).

Como consecuencia de la dificultad para manejar los factores estresantes, un gran porcentaje de estudiantes se retira formalmente del curso pocas semanas antes de concluir el semestre; mientras que otros simplemente dejan de asistir. Siendo esta la realidad que afrontan muchos estudiantes universitarios, esta investigación busca brindar una herramienta de ayuda a los estudiantes de inglés de pregrado a través de la aplicación de un programa basado en mindfulness para el control del estrés.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema general.

PG ¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.2.2. Problemas específicos.

P_{E1} ¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?

P_{E2} ¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?

P_{E3} ¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

O_G Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.3.2. Objetivos específicos.

O_{E1} Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

O_{E2} Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

O_{E3} Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.4. Importancia y Alcances de la Investigación

1.4.1. Justificación metodológica.

La presente investigación es un intento de abordar y controlar un problema latente en nuestra realidad educativa universitaria, el estrés. En tal sentido, está orientada a la implementación de una estrategia de intervención, metodológicamente elaborada, que incluye la selección, secuenciación y organización de actividades que garanticen que el propio estudiante pueda ser capaz de controlar los cuadros de estrés que lo asalten a través de la respiración consciente y técnicas de meditación basadas en mindfulness.

1.4.2. Justificación práctica.

El mindfulness como técnica de control del estrés ha sido utilizada ampliamente en el campo de la medicina, siendo uno de los pioneros el doctor Jon Kabat-Zinn, quien en los años 70 empezó a tratar pacientes que presentaban fuertes dolores y trastornos, desarrollando así su mundialmente conocido programa de reducción del estrés basado en mindfulness (Collard, 2014).

Asimismo, el mindfulness ha ingresado hace muchos años al campo educativo y ha favorecido enormemente al desempeño no solo de estudiantes, sino también de maestros, como lo afirmaron Schoeberlein y Sheth (2017): “La enseñanza con mindfulness fomenta una comunidad pedagógica en la que los alumnos florecen en lo académico, en lo emocional y lo social y los profesores avanzan como profesionales y personas” (p.19).

Por lo tanto, tomando en cuenta los antecedentes expuestos confiamos en que la aplicación del programa basado en mindfulness permita el control del estrés académico en

los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana enfocándose básicamente en las tres dimensiones de estudio propuestas: estresores, síntomas o reacciones y uso de estrategias de afrontamiento.

1.4.3. Justificación legal.

El programa basado en mindfulness, propuesto en el presente trabajo, está fundamentado en numerosas investigaciones y bibliografía que lo respalda; y su desarrollo no ha sido considerado perjudicial en ningún momento. Su aplicación no implica un cambio en el currículo de la institución educativa ni la modificación de los contenidos de aprendizaje.

Con base en la misión de la universidad privada donde se realizó el experimento, que menciona como objetivo principal el aprendizaje, bienestar y desarrollo integral del estudiante, se propone este programa que busca ayudar a controlar los niveles de estrés académico.

Esta investigación tiene alcance a todos los profesores de pregrado y una vez que se demuestre su validez y confiabilidad podría aplicarse en otras instituciones educativas de similares condiciones: así como servir de información para trabajos de investigación futuros.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se presentaron en la ejecución de la tesis fueron superadas.

Estas son:

- a. Existen pocas investigaciones acerca de mindfulness en nuestro país, en consecuencia, el acceso a fuentes de consulta fue limitado. Por esa razón, se recurrió a revistas electrónicas y otros materiales virtuales.

- b. La institución donde se realizó el estudio, no brindó las facilidades necesarias para el desarrollo de la investigación, por lo que se optó por mantener toda la información de la universidad en reserva.
- c. El tiempo en aula disponible para el desarrollo del programa no fue suficiente, se presentaron algunas interrupciones por los días feriados y otras actividades extra curriculares. Algunas sesiones propuestas en el programa tuvieron que ser reprogramadas.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes del Estudio

Después de haber revisado diversas fuentes bibliográficas, nos permitimos mencionar los siguientes trabajos de investigación que guardan relación con nuestro tema de estudio.

2.1.1. Antecedentes nacionales.

Cárdenas (2017), en su tesis titulada: *Programa de entrenamiento Mindfulness y su efecto en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa José Pardo y Barreda de Chincha*, para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología Educativa y Tutorial en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, aplicó una investigación explicativa que utilizó un diseño cuasiexperimental y se orientó a demostrar en qué medida influyen los efectos producidos por el Mindfulness en el aprendizaje de matemáticas en 72 estudiantes del primer año que conformaron el grupo experimental, para luego compararlos con los 72 estudiantes del grupo de control. De acuerdo con los resultados analizados y contrastados se concluyó que el programa de entrenamiento mindfulness, influyó significativamente en los efectos producidos en el aprendizaje de matemáticas en los estudiantes del primer año de educación secundaria en la Institución Educativa José Pardo y Barreda de Chincha. En el pretest grupo experimental fue de 14,09; en tanto que el promedio de las calificaciones en el grupo experimental luego de la aplicación del programa de entrenamiento mindfulness, se elevó a 16,10, lo cual corroboró la eficacia del programa experimental.

Gonzales y Sutta (2014), en su tesis titulada: *Afrontamiento del estrés académico y rendimiento en estudiantes de psicología de una universidad de Lima*, para obtener el Grado Académico de Magister en docencia universitaria en la Universidad César Vallejo,

buscaron determinar la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés y rendimiento académico. El diseño de investigación fue no experimental de tipo descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 207 estudiantes universitarios de ambos sexos que cursaban el primer ciclo de psicología a quienes se les aplicó la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico. Se halló que no existe relación, entre las estrategias de afrontamiento del estrés con el rendimiento académico, pero si se encontró relación entre estas variables al analizarlos según la condición de sexo, encontrándose relación significativa en la muestra femenina ($X^2=0,036$; $gl=6$) más no en la muestra masculina. Se encontró que la estrategia de afrontamiento del estrés más usada es la planificación (43.9%), seguida por la reevaluación positiva (45,9%) y por la búsqueda de apoyo (43.4%) y respecto al rendimiento académico que el 51.7% se ubican entre bueno a excelente.

Jara (2014), en su tesis titulada: *Estrés académico y niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo de Lima, 2014*, para para obtener el Grado Académico de Magister en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre los niveles del estrés académico y el aprendizaje autorregulado en una muestra de estudiantes del primer ciclo de la Universidad César Vallejo. La muestra estuvo constituida por 545 estudiantes del I ciclo de la Escuela de Psicología a los cuales se les aplicó el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007) y el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje SRLI (Lindner, Harris & Gordon V. 1992). Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo correlacional, con un diseño no experimental de tipo transversal. El análisis estadístico fue el coeficiente de correlación de Spearman. El análisis estadístico de los datos permitió arribar a las siguientes conclusiones: El nivel de estrés en

estudiantes de psicología fue promedio (73.6%), seguido de porcentajes menores por los niveles alto y bajo con 13.6% y 12.8% respectivamente. Asimismo, los niveles de aprendizaje autorregulado de los estudiantes estuvieron en el nivel promedio con el 70.1%. En porcentajes menores, los estudiantes en nivel alto son el 15.4% y los del nivel bajo son el 14.5%. Los resultados de la prueba de hipótesis a través de la distribución Chi-cuadrado, arrojaron que el estadístico es igual a 0.709 ($p\text{-valor}=0.950>0.05$), por lo tanto, se demostró que no existe relación significativa entre el estrés académico y los niveles del aprendizaje autorregulado.

2.1.2. Antecedentes internacionales.

Álvarez (2017), en su tesis titulada: *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida*, para la obtención del Grado de Doctora en la Universidad de Huelva, estableció como objetivo general de investigación analizar mindfulness en población universitaria y su relación con otras variables de interés en esta población: estrés, depresión, ansiedad, resiliencia y satisfacción con la vida. Igualmente pretendió analizar y probar la capacidad predictiva (e incremental) de mindfulness en relación con estas variables. En el estudio de corte transversal, participaron 602 estudiantes matriculados en la Universidad de Huelva durante el curso académico 2015-2016 (67,9% mujeres y 31,5% hombres), con una edad media de 22.45 años. Los cuestionarios administrados fueron los siguientes: cuestionario sociodemográfico (edad, género y práctica de meditación), Mindful Attention Awareness Scale (MASS-SP), Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ), Escala de satisfacción con la vida (SWLS), Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) y la Escala de Resiliencia (ER).

Los resultados indicaron que los estudiantes con elevados niveles de mindfulness presentan bajas puntuaciones en las escalas de estrés, depresión y ansiedad y, en cambio,

mayores niveles en resiliencia y satisfacción con la vida. Con respecto a las variables sociodemográficas, en general, los resultados no arrojaron datos significativos. Por último, en el modelo de regresión, los resultados indicaron que mindfulness predice el estrés y la ansiedad, mientras que en el caso de la depresión los mejores predictores fueron la resiliencia y satisfacción vital. Se consideró que los resultados obtenidos ponen en evidencia la importancia de promover en las universidades estrategias de mindfulness debido a los grandes beneficios que pueden aportar a los estudiantes universitarios, tanto para promover la atención plena, como la resiliencia, de forma directa o indirecta, que redundarían, a su vez, en mayor bienestar bajo situaciones de presiones académicas especialmente. Asimismo, se sugirieron futuras investigaciones que permitan verificar la eficacia y eficiencia de los programas de intervención basados en mindfulness y dirigidos a estudiantes, con objeto de optimizar en ellos los enormes beneficios que mindfulness les puede aportar y aislar los componentes que realmente resultan imprescindibles para que dichos programas funcionen.

Ospina (2016), en su tesis titulada: *Síntomas, niveles de estrés y estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes masculinos y femeninos de una institución de educación superior militar: análisis comparativo*, para optar por el Grado de Magister en Psicología en la Universidad Católica de Colombia, se propuso identificar y comparar los síntomas y niveles de estrés característicos de la población estudiantil femenina y masculina en una institución de educación superior militar de Bogotá D.C., y las estrategias de afrontamiento adoptadas por dicha población tanto en su formación militar como académica. El estudio que se llevó a cabo es de tipo cuantitativo, descriptivo, correlacional y comparativo. Los participantes fueron 261 estudiantes que estuvieron matriculados en dicha institución, 43 mujeres y 218 hombres con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, que fueron dados de alta para adelantar sus estudios superiores

en esta institución, con condiciones adecuadas, tanto de salud física como psicológica, y que no presentaban ningún tipo de antecedente judicial o administrativo. Como instrumentos se utilizaron: el Cuestionario para la evaluación del estrés, tercera versión (Villalobos, 2010) y la Escala de estilos y estrategias de afrontamiento (Londoño, Pérez, & Murillo, 2009). El análisis comparativo se llevó a cabo utilizando la “t de Student”, y el análisis correlacional, por medio de la “r de Pearson”; adicionalmente se utilizó la “h de Tukey” para refinar el análisis. Los resultados de la aplicación demostraron que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos en las variables estudiadas y que tanto los niveles de estrés como las estrategias de afrontamiento a este son similares para ambos sexos en todas las carreras y semestres.

Franco (2015), en su tesis titulada: *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios*, para la obtención del título de doctora en la Universidad de A Coruña, propuso dos objetivos principales en este campo de conocimiento: 1. Explorar y describir la experiencia global de estrés académico en estudiantes universitarios; y 2. averiguar si esta experiencia de estrés varía en función de las orientaciones motivacionales a metas de los estudiantes. Se diseñó un plan de investigación de naturaleza no experimental y de carácter transversal, utilizando para la recogida de información la encuesta con técnica de cuestionario. La muestra estuvo formada por 468 estudiantes de nueve titulaciones de la Universidad de A Coruña. Las deficiencias metodológicas, los exámenes y la sobrecarga de trabajo fueron, por este orden, las tres situaciones con mayor carga estresora identificadas por la muestra; entre las respuestas psicofisiológicas de estrés, el único factor reconocido por la mayoría fue el agotamiento; por último, para afrontar las dificultades los estudiantes se inclinaron, principalmente, por estrategias de búsqueda de apoyo social y emocional. Se confirmó que se producen correlaciones estadísticamente significativas entre los distintos grupos de orientaciones motivacionales a metas

académicas y las variables de estrés. De esta forma, los estudiantes con metas de evitación del rendimiento presentaron una percepción más alta de los estresores, una mayor sintomatología psicofisiológica y un menor uso de estrategias de afrontamiento activo. Por el contrario, los estudiantes con metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento presentaron niveles más bajos de estrés y un mayor uso de estrategias de afrontamiento activo. Por lo tanto, se concluyó que las orientaciones motivacionales a metas académicas pueden actuar como un factor modulador de la influencia del estrés en los estudiantes.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Mindfulness.

El término mindfulness es una traducción al inglés de la palabra Sati, procedente del Pali, una lengua utilizada por Siddhartha Gautama más conocido como Buda Gautama, cuya existencia, según las recientes investigaciones, dataría entre el 623 y 543 a. C. No se ha encontrado en el idioma español una palabra que defina exactamente el término mindfulness; sin embargo, Oblitas, León y Puerta (2017) nombraron algunas aproximaciones como: “atención plena o conciencia plena, que en las enseñanzas del Buda Gautama era de los factores para alcanzar el estado de iluminación” (p.269). El Buda Gautama afirmaba que:

Las emociones extremas como el apego y el rechazo absolutos son fuentes de sufrimiento, y que el sufrimiento disminuye al ser capaz de disfrutar del momento con la comprensión de que nada perdura; igualmente, si aceptas la aflicción, sabiendo que es transitoria, esta también disminuye (Collard, 2014, p.17).

De la misma manera se da la práctica del mindfulness, pues se centra la atención en el momento presente, sin tomar en cuenta el pasado ni crear expectativas futuras. “Y cuanto más presente estás en tu propia vida, de más opciones dispondrás para influir en cómo se desenvuelve la misma” (Schoeberlein & Sheth, 2017, p.22).

Otra filosofía oriental que también influyó en el mindfulness, es el taoísmo. Al respecto, Collard (2014) manifestó: “Según esta filosofía, más que el cumplimiento de las convenciones y normas sociales, escuchar nuestra intuición es la principal fuente de sabiduría; igualmente importante es vivir el momento presente, aquí y ahora” (p.19). Tanto el mindfulness como el taoísmo enfatizan la importancia de vivir el momento presente conscientemente, eliminando toda clase de apegos. La mente debe actuar como simple observadora de los procesos que ocurren en nuestro interior, sin juzgar ni interferir, dejando fluir los pensamientos libremente.

Si bien es cierto que, el mindfulness ya era conocido en Oriente 2500 años a.C., su aparición en Occidente se dio recién en los años 70 a raíz de la traducción al inglés del texto “El milagro del mindfulness” del monje vietnamita Thich Nath Hanh, quien es considerado el precursor del mindfulness en Europa. Collard (2014) refirió que el texto fue concebido en base a una carta que el monje, desde su exilio, escribió a uno de sus hermanos que aún vivía en Vietnam con el fin de animar a sus compatriotas a mantener la calma a pesar de los momentos difíciles que atravesaban. El libro que ahora es mundialmente conocido “(...) ha influido tanto en prisioneros y refugiados como en profesionales de la salud, psicoterapeutas y artistas” (Collard, 2014, p.12).

Otro de los grandes referentes del mindfulness en Occidente es el biólogo molecular Jon Kabat-Zinn, quien en la década del 70 abandona su carrera científica y crea la clínica de reducción del estrés en la Facultad de Medicina Universidad de Massachusetts, donde decide implementar sus conocimientos sobre budismo y meditación. Al respecto, Collard (2014) afirmó: “(...) comenzó a aplicar con éxito las técnicas de mindfulness para tratar a pacientes aquejados de dolor crónico u otros trastornos, lo que lo llevó a desarrollar su famoso programa de reducción del estrés basado en el mindfulness MBRS (...)” (p.13).

Kabat-Zinn (2013), citado por Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé (2012), mencionó que el ser humano es capaz de ser plenamente consciente de lo que ocurre en el presente. El budismo, por su parte, ha brindado maneras sencillas y efectivas de ejercitar esta capacidad para aplicarla en todos los aspectos de la vida.

Quizás la atención plena sea, de entre todas las prácticas meditativas de sabiduría desarrolladas por las culturas tradicionales de todo el mundo a lo largo de la historia, la más básica, la más poderosa, la más universal y la más fácil de entender y de llevar a cabo. También es, obviamente, la que más necesitamos hoy en día, porque no es más que la capacidad, a la que todos podemos acceder, de saber lo que realmente está sucediendo tal y como está sucediendo (Kabat-Zinn, 2007, pp.186-187).

Podemos asegurar entonces que, el mindfulness no es una práctica nueva ni mucho menos una especie de moda mediática. Ha existido desde tiempo atrás y ha sido aplicado en diversos campos de estudio que mencionaremos más adelante.

2.2.1.1. Definición.

El mindfulness ha sido interpretado en el español de varias maneras, siendo “atención plena” el término más utilizado por los diferentes autores consultados. Aunque en opinión de Simón (2006): “el concepto de atención plena no aborda todos los matices que la palabra mindfulness recoge” además “(...) en contextos científicos, se prefiere la palabra mindfulness a la de meditación, (...), pero cuyo significado es más vago e incluye prácticas muy dispares” (p.9). Por tanto, como se habrá notado, en el presente trabajo hemos optado por utilizar el término original en lengua inglesa. Ahora repasaremos, lo que algunos investigadores han concluido acerca del mindfulness.

“El mindfulness es atención, es la capacidad de reconocer lo que está pasando en cada momento” (Nhat Hanh, 2012, p.15).

Kabat-Zinn (2007), considerado el pionero del mindfulness en la medicina, describió a la conciencia plena como: “(...) una conciencia sin juicios que se cultiva instante tras instante mediante un tipo especial de atención abierta, no reactiva y sin prejuicios en el momento presente” (p.186). Además, añade:

Cuando se practica de un modo deliberado, se la denomina atención voluntaria, y cuando aparece de manera espontánea –como suele suceder cada vez más frecuentemente en la medida en que avanza nuestra práctica voluntaria–, se la llama atención sin esfuerzo; pero, en cualquiera de los casos, la atención plena es la atención plena (p.186).

El mindfulness según Oblitas et al. (2017): “(...) es una técnica de meditación que consiste en prestar atención plena a funcionamiento psicofisiológico del entorno, con aceptación total y sin evaluar ni juzgar” (p.274).

Schoeberlein y Sheth (2017) mencionaron: “La atención plena o mindfulness es una manera consciente, intencionada de sintonizar con lo que está pasando dentro de nosotros y a nuestro alrededor” (p.19).

En opinión de González (2014):

El mindfulness es una capacidad universal básica de los seres humanos que se fundamenta en la posibilidad que tenemos para poder ser conscientes de los contenidos de nuestra mente instante a instante. Dicho de manera sencilla, es la práctica de la autoconciencia a través de la concentración mental (p.2).

Por su parte Collard (2014) afirmó que: “(...) el mindfulness o atención plena nos ayuda a “relacionarnos” con nosotros mismos y con los demás de un modo profundo, directo y compasivo; nos permite concebir la vida con una mirada inocente y experimentar cada instante como si fuera único” (p.6).

Moñivas, García-Diex y García-de-Silva (2012) definieron al mindfulness como: “un método para sosegar la mente, siendo su objeto de estudio cualquier cosa que nos ocurra en el presente (sensaciones, emociones, ideas o conductas)” (p.86).

Para Baer (2018): mindfulness consiste en la práctica de recordar, despertar a cada instante, y lo mejor que uno pueda, a lo que está surgiendo en el mundo interior y exterior (p.14).

Definir mindfulness puede ser muy simple, pero entenderlo no resulta tan fácil. Los humanos nos hemos acostumbrado a que para entender algo debemos tener una definición. Eso nos crea un grave problema, pues nos privamos del verdadero conocimiento que no se puede expresar con palabras (Acosta, 2014, p.20).

2.2.1.2. Elementos básicos del mindfulness.

Mindfulness, como hemos visto anteriormente es un término difícil de definir pues involucra una serie de sensaciones, emociones, actitudes y reacciones frente a un evento dado; por tanto, está relacionado a varios otros conceptos que forman parte de él y a la vez lo clarifican en cierta manera.

Kabat-Zinn (2016) advirtió que la práctica de mindfulness no significa seguir una serie de instrucciones o un reglamento, esperando que al final encontremos la solución a lo que estábamos buscando por arte de magia. Es en realidad un proceso de aprendizaje que nos invita a tener una mente abierta y libre de prejuicios, manteniendo una actitud serena y cultivando la paciencia

La actitud con la que abordamos la práctica de la atención plena determina el valor que, a largo plazo, tendrá para nosotros. Por ello conviene cultivar deliberadamente ciertas actitudes muy útiles para que el proceso de la meditación dé sus mejores frutos (Kabat-Zinn, 2016, p.70).

Kabat-Zinn, (2013) estipuló siete fundamentos sobre los cuales se apoya la práctica de la atención plena, los cuales formarán parte de este trabajo de investigación: no enjuiciar, paciencia, mente de principiante, confianza, no forzamiento, atención y soltar.

No enjuiciar. Cuando uno se inicia en la práctica de mindfulness suele ser asaltado por una serie de pensamientos que lo abruman y no le permiten concentrarse en la práctica meditativa. Es importante ser consciente de estas experiencias, pero sin quedarse atrapado en ellas, es decir, no juzgar ni etiquetar los pensamientos que invaden la mente, permitirles que fluyan y nos ayuden a profundizar nuestra concentración.

Paciencia. El practicante de mindfulness debe ser consciente de que el proceso de adiestramiento de la mente es largo y continuo; y que no es sencillo deshacerse de los prejuicios e ideas que se han adquirido a lo largo de la vida.

Mente de principiante. Como un bebé que en su etapa de desarrollo se sorprende de todo lo ve y aprende, así debe ser la actitud del que inicia en mindfulness. En el proceso de aprendizaje deberá ir liberándose de las ideas preconcebidas, las creencias, las percepciones, etc., para darle un nuevo sentido a su vida, reconociendo que cada momento y experiencia es diferente a otra.

Confianza. Los maestros, guías o libros brindan conocimientos e ideas, pero es necesario comprender que cada persona es diferente a otra y que lo que a uno le funciona de una manera quizá no le funcione a otra de la misma; por eso se recomienda creer en uno mismo y en la intuición. Cuanto más se preste atención a los propios sentimientos, más consciente podrá ser de los sentimientos de los demás.

No forzamiento. La práctica de la meditación no se centra en la consecución de resultados ni el logro de objetivos, es simplemente vivir el presente, ser consciente de lo que ocurre alrededor y eliminar las expectativas. No se compete con los demás, no se mide

el avance como en una carrera ni mucho menos se compara el aprendizaje de un sujeto con otro.

Aceptación. Usualmente se suele sentir rechazo o apatía por los sucesos que causan algún tipo de sufrimiento, surgiendo entonces la negación que no hace otra cosa que prolongar el estado de desazón y tristeza. Solamente cuando uno sea capaz de aceptar las cosas tal y como son podrá empezar el proceso de recuperación emocional y será capaz de tomar decisiones más apropiadas.

Soltar. Uno de los principios del budismo y del mindfulness es el desapego, que sugiere no aferrarse a lo que sucede en el entorno, ya sea una situación agradable o desagradable. Se trata de observar las experiencias tal y como son, sin exaltarlas ni rehusarlas, para luego dejarlas ir.

Liétor, Fortis y Moraleda (2013), después de revisar varios estudios sobre mindfulness, encontraron que estos se sustentan en cinco factores comunes:

1. Mantener la atención en el momento presente.
2. Apertura a los sentimientos, emociones y pensamientos que se presentan, sin aferrarse a ellos, ya sean agradables o no.
3. Actuar con plena consciencia a pesar de las distracciones que puedan surgir.
4. Sentir y experimentar, evitando definir o etiquetar lo que está sucediendo.
5. No reprocharse por pensamientos o sentimientos irracionales o impropios que puedan surgir en la mente.

2.2.1.3. Beneficios de la práctica de mindfulness.

La práctica constante del mindfulness repercute de manera positiva tanto en la salud física como mental de las personas. Al respecto, Baer (2018) mencionó:

Las investigaciones demuestran que las personas que practican el mindfulness son menos proclives a la depresión, la ansiedad y el estrés, porque

aprenden a permanecer en contacto con sus verdaderas prioridades, a manejar sus conflictos de manera eficaz y a encontrar la paz mental. Sus relaciones son más sólidas; sienten más emociones positivas y obtienen mayor placer de las actividades normales. Incluso su salud física mejora (p.20).

Por su parte Collard (2014) acotó que la práctica del mindfulness no “cura” de manera tangible ni se podrán apreciar cambios físicos en la persona, más bien, actúa sobre la visión que tiene uno mismo acerca de los padecimientos que lo aquejan y lo invita de manera amable a no luchar contra el malestar sino a aprender a convivir con él. “El mindfulness no es tan solo meditación y atención: se trata de un estilo de vida que favorece una mente abierta, curiosa, audaz y paciente; asimismo, puede ayudarte a ser una persona más atenta y amable” (Collard, 2014, p.27).

Para Bisquerra y Hernández (2017) la práctica de la atención plena puede generar efectos altamente beneficiosos como:

- Aumentar la concentración.
- Reducir automatismos.
- Lograr un mejor control de pensamientos, emociones y conductas.
- Disfrutar más del momento presente
- Efectos físicos saludables: relajación, mejora de la respiración, regulación de la presión arterial, potenciación del sistema inmunitario...
- Cambios positivos a nivel neurobiológico (p.61).

Según Schoeberlein y Sheth (2017) llevar la práctica del mindfulness al ámbito educativo resulta beneficioso tanto para los estudiantes como para los profesores:

En profesores.

a) Permite estar plenamente consciente y enfocado en lo que sucede en el aula, b) incrementa la capacidad de ser más receptivo y flexible con los estudiantes y sus

necesidades, c) propicia el equilibrio emocional, d) ayuda a detectar los factores estresantes en una etapa temprana y manejar el estrés de manera apropiada, e) mejora las relaciones personales laborales y familiares, f) optimiza la construcción de un clima positivo en el aula; y g) brinda una sensación de bienestar general.

En estudiantes.

a) Mejora el rendimiento académico, b) aumenta la concentración y la atención, c) fomenta la actitud positiva hacia el aprendizaje, d) disminuye la ansiedad frente a los exámenes, e) brinda herramientas para contrarrestar el estrés, f) desarrolla el aprendizaje emocional y social, g) promueve la autorreflexión y la propia tranquilidad, h) propicia las relaciones personales sanas, i) permite controlar los impulsos; y j) contribuye al bienestar general del estudiante.

2.2.1.4. Técnicas mindfulness.

En la práctica de mindfulness existen varias técnicas que contribuyen al desarrollo de la conciencia plena. “La esencia de estas técnicas es atender el proceso (a la experiencia de observar) sin dejarte complicar por el contenido (de qué tratan los pensamientos)” (Schoeberlein y Sheth, 2017, p.34).

Ser plenamente consciente significa ser capaz de “percibir las señales corporales desde el principio y a reaccionar de forma inteligente para prevenir el dolor, una situación de riesgo o una enfermedad duradera” (Collard, 2014, p.90).

Schoeberlein y Sheth (2017) mencionaron que la práctica de la atención plena debe contemplar tres estadios esenciales: “a) comprometerse a practicar, y hacerlo; b) advertir tu respiración y recordar que la estás advirtiendo; y 3) centrarte de nuevo y volver a la práctica cuando te distraigas” (p.35).

Meditación.

Collard (2014) afirmó que la meditación tiene por objetivo “transformar el estado de la mente y beneficiar al organismo en su conjunto” (p.386). La práctica de la meditación usualmente conduce a la relajación a través de una rutina de ejercicios basados en la atención que permita explorar el inconsciente (Collard, 2014; Gutiérrez, 2017).

Para llevar a cabo una adecuada práctica meditativa, es necesario contar con una postura correcta, un ambiente tranquilo, un objeto de meditación, contenido mental y una actitud pasiva (Gutiérrez, 2017).

Observación plenamente consciente.

A diario advertimos situaciones, eventos, escenas, etc., que captan nuestra atención, sin embargo, no se puede afirmar que estamos realizando una observación plenamente consciente. Además, como indicó Baer (2018) la observación consciente no solo implica mirar sino también oír, y estar atento a las señales de nuestro cuerpo. La observación plenamente consciente se caracteriza porque: cada persona es capaz de elegir en qué centrarse, se enfoca en el presente, y no es valorativa.

Respiración consciente.

La respiración consciente consiste en ser partícipe de la respiración, es decir tener presente el proceso que esta sigue desde la inhalación hasta la exhalación y percatarse de las sensaciones que produce. (Baer, 2018; Collard, 2014).

Baer (2018) señaló: La respiración plenamente consciente es una herramienta excelente para centrar la atención en el presente, sobre todo en los momentos difíciles y estresantes (p.192).

Al atender la respiración, evitamos que la mente se dispare hacia otros pensamientos que son los que generan los trastornos (Acosta, 2014, p.79).

Movimiento consciente.

Implica simplemente caminar o realizar cualquier actividad física, pero de manera consciente, es decir advertir cada paso que se da, cada acción que se ejecuta, hasta cada gesto que se hace. (Collard, 2014; Schoeberlein & Sheth, 2017).

Ser capaces de percatarnos de las sensaciones que nos generan malestar, nos permite observar de manera consciente lo que está ocurriendo en nuestro interior y a nuestro alrededor y nos da la oportunidad de controlar las posibles manifestaciones corporales: tensión muscular, respiración acelerada, sensación de rigidez, etc. (Schoeberlein & Sheth, 2017).

Escáner corporal.

Consiste en la exploración corporal consciente que tiene por objetivo cultivar el estado de consciencia (Collard, 2014, p.384).

Alimentación consciente.

Baer (2018) aseguró: es posible convertir el acto de comer (una actividad rutinaria que hacemos cada día sin que con frecuencia reparamos demasiado en ella) en un acto plenamente consciente (p.239).

Actualmente, vivimos una vida tan agitada que nos privamos hasta de disfrutar del placer de comer, es fácil darse cuenta que ya terminamos de comer cuando vemos el plato vacío; sin embargo, ni nos percatamos de que estamos comiendo ni si estamos masticando adecuadamente (Schoeberlein & Sheth, 2017).

Diario de atención plena.

Schoeberlein y Sheth (2017) mencionaron que una de las actividades más comunes de socialización es la comunicación y un desafío importante sería el comunicarnos con conciencia plena, diciendo las palabras correctas de la manera correcta y en el momento correcto. Para entrenar la mente en esta empresa, debemos anotar las experiencias de cada

día en un diario, pero no un diario convencional, sino uno con atención plena. Al respecto, Schoeberlein y Sheth (2017) precisaron: “La práctica de llevar un diario consiste más bien en la experiencia de escribir y en la consciencia del recuerdo, más que en la narración o en el análisis” (p.158).

2.2.1.5. Mindfulness en educación.

Desde su aparición en los años 70, las publicaciones sobre mindfulness han aumentado en gran medida, sobre todo en las últimas décadas (Vásquez-Dextre, 2016); asimismo las investigaciones se han extendido a diversos campos de estudio como: las neurociencias, la medicina, la psicología, el trabajo social, la psicoterapia y la educación (Acosta, 2014; Moñivas et al., 2012).

A continuación, compartiremos una reseña de algunas investigaciones sobre mindfulness que se han realizado, enfocándonos en los resultados obtenidos para que sirvan de sustento en la realización del presente trabajo.

Gutiérrez, Becerra, Martínez y García (2017) examinaron el efecto de la meditación sobre el estrés académico en 36 estudiantes de fisioterapia, quienes fueron asignados al azar a dos grupos; el grupo experimental fue entrenado en meditación durante ocho semanas a razón de 20 minutos cada día de lunes a viernes; encontraron una disminución significativa en los niveles de estrés.

Cuevas, Díaz, Delgado y Vélez (2017) eligieron una muestra de 115 estudiantes universitarios de educación, cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 48 años, para analizar los efectos de un programa breve basado en mindfulness en los niveles de mindfulness, evitación experiencial, ansiedad y satisfacción vital; el programa tuvo una duración de siete sesiones de 5 a 10 minutos cada una. Se encontró que los niveles de satisfacción vital y ansiedad estado aumentaron significativamente, concluyendo que el programa breve de mindfulness mejoraba la satisfacción vital, aún en un período de alto nivel de ansiedad.

Fontanals, Pons, Sarrasí y Sucarrats (2017) aplicaron técnicas de relajación- meditación mindfulness en estudiantes universitarios de la asignatura de matemáticas II por ser considerada una materia difícil que precisaba de mucha atención y concentración; la muestra estuvo conformada por 47 estudiantes en su mayoría repetidores; quienes no estaban obligados a participar de los talleres. Los resultados finales evidenciaron que los estudiantes que habían recibido el tratamiento obtuvieron una mayor calificación media llegando a aprobar el curso satisfactoriamente.

Franco, Molina, Salvador y De la Fuente (2011) implementaron un programa psicoeducativo de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) buscando modificar variables de la personalidad como: impulsividad, evitación social, evitación experiencial, ansiedad social, tensión y fatiga en estudiantes universitarios de entre 19 y 34 años de edad. Se llevaron a cabo 10 sesiones semanales de hora y media cada una, concluyendo que los cambios apreciados en las variables evaluadas fueron estadísticamente significativos.

Sierra, Urrego, Montenegro, y Castillo (2015) aplicaron un programa de meditación mindfulness a un grupo de 44 adolescentes de un grupo intacto, con edades entre los 12 y 14 años, para determinar la influencia del mindfulness en el estrés escolar y empatía en los estudiantes. A las 10 semanas de concluido el experimento, los investigadores notaron un progreso en las variables estrés escolar y empatía en el grupo experimental en contraste con el grupo control.

Gallego, Aguilar, Cangas, Rosado, y Langer (2016) realizaron una investigación sobre los efectos del mindfulness, taichí y yoga en los niveles de ansiedad, estrés y depresión en una muestra de 282 estudiantes universitarios de educación primaria, los cuales fueron asignados aleatoriamente a los tres talleres. Después de 16 semanas de tratamiento se determinó que tanto el taichí como el yoga redujeron la ansiedad de manera

relevante, mientras que el mindfulness hizo lo propio con el estrés y la salud mental; no obstante, los tres programas demostraron su efectividad en la disminución del malestar psicológico.

Franco, Soriano, y Justo (2010) seleccionaron a 49 estudiantes de origen sudamericano que estudiaban el primer año de bachillerato en España, con la finalidad de probar la incidencia de un programa basado en mindfulness sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de los adolescentes cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 18 años, corroborando la hipótesis planteada: el programa psicoeducativo de mindfulness para el desarrollo de la atención o conciencia plena, generó mejoras considerables en las variables autoconcepto y rendimiento académico en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Langer, Schmidt, Aguilar-Parra, Cid, y Magni (2017) hicieron un estudio sobre el impacto del mindfulness en la salud mental de adolescentes, considerando las variables ansiedad estrés y depresión. La muestra estuvo conformada por 88 estudiantes chilenos de entre 11 y 18 años de edad, quienes participaron de ocho sesiones semanales de mindfulness de 45 minutos cada una, evidenciado al final del tratamiento una disminución importante en los niveles de ansiedad, depresión y la sintomatología en general. Los investigadores recomendaron el uso del mindfulness como estrategia para reducir los estados emocionales negativos y prevenir factores de riesgo en estudiantes adolescentes chilenos.

González y Amigo (2018) en una revisión teórica de los efectos de la atención plena en el ámbito educativo en estudiantes de preescolar, primaria y secundaria analizaron investigaciones publicadas entre los años 2013 y 2017, seleccionando una docena de artículos de un total de 295 citas encontradas. Las muestras de estudio oscilaban entre los 30 a 500 estudiantes, quienes habían participado en talleres de atención plena y cuyos

resultados arrojaban una mejora notable en las variables emocionales, psicosociales y cognitivas; así mismo los investigadores afirmaban la efectividad de la atención plena en relación a la calidad de vida, competencia académica y social, y reducción de problemas de internalización y externalización de los sujetos sometidos a prueba.

2.2.1.6. Programas y terapias basados en mindfulness.

Con la fundación de la Clínica de Reducción del Estrés en la Universidad de Massachussets en 1979, Jon Kabat-Zinn inició una corriente investigadora en torno al mindfulness y sus aplicaciones en la salud y en la enfermedad (Collard, 2014; Kabat-Zinn, 2013). Durante estos últimos 40 años, según Collard (2014): “han surgido numerosos modelos terapéuticos basados en los principios del mindfulness que han transformado positivamente las vidas de muchas personas” (p.13).

Fletcher, Hayes y Vallejo (2005), citado por Cuevas et al. (2017), consideran a las intervenciones basadas en mindfulness como terapias contextuales o terapias conductuales de tercera generación. Mientras que Acosta (2014) las denomina terapias cognitivo conductuales de la tercera ola.

Las investigaciones desarrolladas por Skinner y Watson son consideradas parte de la primera ola de las terapias cognitivo conductuales, en la segunda ola se ubican los trabajos de Beck, Ellis y Siegel; mientras que en la tercera ola aparece el Programa de Reducción del estrés basado en Mindfulness de Jon Kabat-Zinn la Terapia Cognitiva basada en Mindfulness de Segal, Teasdale y Williams, la Terapia de Aceptación y Compromiso de Hayes y Strosah, la Terapia Integral de Pareja de Jacobson, Prince, Córdova y Eldridge, la Terapia Dialéctica Conductual de Linehan y la Terapia Analítica Funcional de Kohlenberg y Tsai. (Acosta, 2014; Cuevas et al., 2017).

Programa de reducción de estrés basado en mindfulness ([MBSR] Mindfulness-based stress reduction).

Fue desarrollado por Jon Kabat-Zinn y desde su aparición en los años 70 hasta la actualidad, este programa ha “demostrado ser muy eficaz en la reducción del estrés y los problemas médicos asociados al estrés (la ansiedad, el pánico y la depresión), así como en aprender a vivir de un modo más eficaz y pleno con el dolor crónico, (...)” (Kabat-Zinn, 2013, p.19).

El programa está estructurado en ocho sesiones de dos horas y 30 minutos cada uno, en las cuales los participantes practican técnicas de meditación propias del mindfulness; así como yoga y también reciben información acerca del estrés y las maneras de contrarrestarlo (Collard, 2014; Cuevas-Toro et al., 2017).

Terapia cognitiva basada en mindfulness ([MBCT] Mindfulness based cognitive therapy).

Segal, Teasdale y Williams diseñan la MBTC basándose en los lineamientos de la terapia cognitivo-conductual (TCC) desarrollada por Aaron Beck. Estos investigadores observaron que muchos de los pacientes sometidos a la TCC, a pesar de responder bien al tratamiento, recaían al cabo de un tiempo; por lo que se propusieron combinar las técnicas de la TCC para la depresión con la práctica del mindfulness (Collard, 2014). Sin embargo, como afirma Segal et al. (2002), citado por Cuevas-Toro et al. (2017), no se incluye la práctica del yoga en las sesiones de MBTC, más bien se hace énfasis en la técnica del descentramiento, es decir, se busca que el practicante no se identifique ni se apegue a las emociones y pensamientos que surjan durante la meditación.

Collard (2014) agregó: “En la actualidad, la MBTC es empleada en campos tan diversos como la enseñanza, la salud física y mental, las terapias de pareja y las adicciones” (p.65).

Terapia de aceptación y compromiso ([ACT] Acceptance and commitment therapy).

Esta terapia fue desarrollada por Stephen Hayes y “constituye una implementación psicoeducacional del mindfulness que transmite el multifacético concepto de la atención plena mediante metáforas y ejercicios cognitivos-conductuales, así como con la asignación de tareas para aplicar el mindfulness a formulaciones de caso específicas” (Collard, 2014, p.80). Así también, la ACT según Wilson y Luciano (2002) citado por Cuevas-Toro et al., (2017), busca que el sujeto sea capaz de aceptar los eventos particulares que le suceden con miras al logro de valores.

Las sesiones de ACT pueden ser grupales o individuales, demostrando su efectividad en ambos casos. Collard (2014) enfatizó que esta terapia atraviesa por 6 momentos fundamentales: “a) aceptación, b) defusión cognitiva, c) estar presente, d) verse como observador, e) ...mantener expresamente una total conexión con el momento presente, y f) cambiar o mantener la conducta al servicio de los valores propios” (p.80).

Hayes (2013) concluyó que la ACT no busca la eliminación del dolor; sino por el contrario, nos acerca al dolor, buscando que seamos capaces de reconocerlo y aceptarlo para generar un cambio de actitud hacia aquello que nos produce sufrimiento, esto constituye el primer paso hacia el cambio.

2.2.2. Estrés académico.

Hans Selye es conocido como el padre del estudio del estrés por ser el primer investigador en usar el término "estrés" (1956) para describir los problemas asociados con la homeostasis identificados por el fisiólogo Walter Cannon en 1932 (Jaureguizar y Espina, 2005).

Existe mucha confusión alrededor del término estrés, pues este es interpretado de diferentes maneras por diferentes personas. El estrés forma parte de la experiencia humana

día a día, pero está asociado a una gran cantidad de problemas diversos como el dolor, el miedo, la fatiga, trauma quirúrgico, quemaduras, excitación emocional, frustración, humillación, intoxicación por drogas o productos contaminantes, entre otros, que obligan al ser humano a reorganizar su estilo de vida (Selye, 1976).

Coon y Mitterer (2016) mencionan que tanto las experiencias consideradas positivas como las negativas provocan estrés. La carga laboral, los problemas económicos o las relaciones conflictivas de pareja indudablemente producirán un “estrés malo”, mientras que una competencia deportiva, los preparativos de un viaje, un nuevo trabajo, podrían desencadenar un “estrés bueno”.

No todas las situaciones de estrés deben ser consideradas malas, tampoco todas desencadenarán en hechos negativos; más bien depende de la severidad, la frecuencia y la duración del factor estresante, lo que conllevará a la aparición de trastornos fisiológicos en el organismo (Selye, 1976; Sierra et al., 2015).

2.2.2.1. Definición.

En biología y en medicina el estrés ha sido definido como la respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda. Actúa como una alarma corporal que se enciende cuando estamos frente a un estímulo cuantitativa y cualitativamente mayor a nuestra capacidad de adaptación. (Selye, 1976).

Pereyra (2017) mencionó: “el término que estrés se emplea para hacer referencia a una gama muy amplia de experiencias, por ejemplo, nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares” (p. 132).

“Estrés es la condición mental y física que ocurre cuando nos ajustamos o adaptamos al entorno” (Coon y Mitterer, 2016, p. 446).

Para Sarason y Sarason (2006): “El término estrés se refiere a experiencias emocionales negativas con cambios conductuales, bioquímicos y psicológicos que están

relacionados con retos agudos o crónicos percibidos. Los factores estresantes son eventos que estimulan estos cambios” (p.158).

Según Yanes (2008) “el estrés es un estado producido por la falta de adaptación ante una situación que nos sobrepasa...” (p. 31).

Lazarus y Folkman (1984) señalaron que: “El estrés psicológico es una relación íntima entre la persona y el medio que lo rodea, el cual puede ser percibido como amenazante o desbordante y que pone en riesgo su bienestar” (p.21).

Por su parte, Cólica (2012) mencionó: “el estrés es un mecanismo normal de resolución de problemas (...) es un sistema de gran complejidad que se moviliza en su integridad psicofísica para afrontar los conflictos que se nos presentan y nos proporciona los medios, la energía y la capacidad para solucionarlos” (p.9).

“Estrés (...) se refiere a la activación fisiológica que se produce en un organismo vivo cuando necesita adaptarse a una nueva situación” (Editorial CEP, 2010, p.11).

2.2.2.2. Teorías sobre el estrés.

Teoría fisiológica: estrés como respuesta.

Esta teoría fue desarrollada por Hans Selye entre los años 1960 y 1975, y explicó como el organismo reacciona ante la presencia de un estímulo estresor. Cuando el organismo enfrenta situaciones de conflicto, peligro, desagrado o excitación se prepara para atacar o escapar; los mecanismos de defensa internos como las glándulas suprarrenales segregan adrenalina, la cual se esparce a través del torrente sanguíneo siendo captada por los receptores que se encargan de elaborar una respuesta al estímulo. La reacción del organismo ante el estrés involucra respuestas fisiológicas generalizadas como el aumento de la frecuencia cardíaca, la temperatura corporal y los niveles de glucosa; así como, la contracción de riñones e intestinos en caso de heridas para controlar una hemorragia y preparar al cerebro, corazón, pulmones y músculos para la acción. En este

estado la mente y los sentidos se encuentran en estado de alerta (Pereyra, 2017, Selye, 1976).

Sandín (1995), citado por Pereyra (2017), objetó esta teoría aduciendo que “no establece las condiciones para que un estímulo pueda ser considerado estresor independientemente de sus efectos” (p.135). Por su parte, Pereyra (2017) argumentó que esta teoría es imprecisa, puesto que afirma que a pesar de que la respuesta al estrés es provocada por distintos factores: psicológicos, psicosociales o físicos; todos ellos desencadenan en una misma reacción: la activación del eje hipotálamo hipófiso-suprarrenal. Agregó además que:

Los estudios experimentales de Mason y Weiss (1971) demostraron que la respuesta del organismo está generada más por un estímulo emocional que por lo físico, ya que los animales bajo los mismos estímulos reaccionaron fisiológicamente diferente según la percepción emocional que el estímulo presentaba para ellos (p.136).

Teoría de los sucesos vitales: estrés como estímulo.

Esta teoría fue desarrollada por los psiquiatras Thomas Holmes y Richard Rahe, quienes analizaron a unos 5,000 pacientes hospitalizados buscando conocer si el estrés había contribuido o no al desarrollo de su enfermedad. Les formularon una serie de 43 preguntas sobre acontecimientos vitales importantes ocurridos un par de años antes de su enfermedad, se contemplaron situaciones como: muerte de un familiar cercano, vacaciones, cambio de residencia, problemas con el jefe, divorcio, embarazo, fiestas navideñas, entre otros. Cada uno de los eventos mencionados en la encuesta tenía una puntuación diferente y cuantos más eventos sumara el paciente, mayor sería la puntuación, y cuanto más alto fuera el puntaje, habría más posibilidad de que el paciente se enferme. El resultado de la investigación arrojó que los cambios producidos en la vida de los pacientes

aumentaron el riesgo de enfermarse en un lapso de dos años. Lo más sorprendente del estudio fue que no solamente los eventos considerados negativos desencadenaban los episodios de estrés y la posible aparición de la enfermedad, sino también los eventos considerados positivos. El desarrollo de esta investigación dio como resultado la creación de la Escala de Calificación de Reajuste Social (SRRS) o más comúnmente conocida como la Escala de Estrés de Holmes y Rahe que fue publicada en 1967 (Pereyra, 2017).

Pereyra (2017) mencionó que esta teoría ha sido criticada por generalizar las reacciones de los individuos ante la aparición del estrés, sin tomar en cuenta las diferencias individuales; además afirmó que el individuo reacciona no tanto por el suceso en sí, sino por la percepción que este tiene del suceso. Así mismo, resaltó que la ocurrencia de un evento estresante no siempre desencadenará una enfermedad, sugiriendo que todo depende de la forma en que el individuo afronte el problema. Walsh (1998), citado por Pereyra (2017), señaló que:

En muchos casos los eventos vitales pueden desempeñar una función positiva, en lugar de enfermarse, pueden activar la resiliencia o la posibilidad de crecer y madurar, o de adquirir nuevas destrezas, que mejoren los recursos de autoeficacia y autoconfianza o desarrollen otras actividades que acrecienten el bienestar (p.136).

Teoría de la evaluación cognitiva: definición interactiva.

Esta teoría basada en la psicología cognitiva vio la luz por primera vez en 1966 de la mano de Richard Lazarus y a lo largo de los años ha sufrido algunas modificaciones sustanciales. Con la publicación del libro *Stress, Appraisal and Coping*, en 1984 Lazarus junto a Susan Folkman consolidaron las bases de esta teoría.

Según este modelo, el individuo es el responsable de la gestión de su propio estrés, de acuerdo a Pereyra (2017) “el estrés se origina en la evaluación cognitiva que hace el

sujeto al intermediar las relaciones particulares entre los componentes internos y los provenientes del entorno” (pp.137-138). Este modelo distingue también tres elementos que participan en la aparición del estrés: una amenaza, un desafío y una pérdida o daño; y la manera como el sujeto maneja dichos eventos depende mucho de sus propios intereses, ideologías, razones, motivos, entre otros. Existen también ciertas condiciones que intervienen en el diagnóstico de una situación calificada como estresante: la novedad, la predictibilidad, la incertidumbre del evento, la duración, la ambigüedad, la sincronización entre los eventos estresantes y el ciclo de vida y la inminencia. (Lazarus y Folkman, 1984; Pereyra 2017).

La teoría cognitiva del estrés destaca tres tipos de evaluación cognitiva: a) la evaluación primaria, enfocada en la situación y que aparece al experimentar una demanda interna o externa; b) la evaluación secundaria, en esta etapa se realiza una valoración de las medidas adoptadas para encarar la situación y c) la reevaluación, donde se analiza todo el proceso y se toman medidas correctivas de ser necesario (Lazarus y Folkman, 1984, p.53).

Pereyra (2017) concluyó: “Una vez que se ha realizado la acción evaluativa, las manifestaciones de estrés van a ocurrir en la medida de la eficacia que tengan las situaciones que ponga en marcha el sujeto para hacer frente a la amenaza” (p.138).

2.2.2.3. Tipos de estrés.

El estrés no necesariamente es un factor negativo, también tiene aspectos positivos. Por tanto, no se recomienda evitar las manifestaciones del estrés, ya que la presencia del estrés impulsa al organismo a utilizar energía que es fundamental para mantenernos vivos (Selye, 1976).

De acuerdo a las condiciones en las que el estrés se presenta y los efectos sobre el individuo, Selye (1976) propuso dos tipos de estrés, eustress, un estrés bueno y distress, un estrés malo.

Eustress.

Este término es de origen griego y significa euforia, elogio y armonía. Selye (1976) aseguró que una pequeña dosis de estrés es fundamental, indispensable y saludable para el desarrollo del individuo.

Cólica (2012) indicó que el eustress o estrés normal aparece como respuesta a una dificultad, la cual es analizada muy rápidamente por el organismo para luego emitir una respuesta instantánea. Cuando el organismo logra superar la dificultad, retoma el control homeostático.

Al respecto, Camargo (2004) agregó:

El eustress se considera como el buen estrés, el cual es necesario, es la cantidad óptima, no es dañino y es esencial para la vida, el crecimiento y la sobrevivencia. Este tipo de estrés nos permite enfrentarnos a los retos, nos incentiva para tratar de obtener buenos resultados y adaptarnos a los cambios (p.79).

Distress.

Este término proviene del latín y significa insatisfacción, falta de armonía y enfermedad. (Selye, 1976). El distress es un estrés considerado negativo que persiste en el tiempo y puede llegar a ser crónico, presentando a su vez una sintomatología variada que pueden causar trastornos severos en el organismo. La recuperación de este embiste se torna complicada pues el organismo resulta seriamente afectado y sus funciones debilitadas (Cólica, 2012).

Se considera un mal estrés pues es dañino, patológico, que destruye al organismo, es acumulable, mata neuronas del hipocampo (CA 1), contribuye a producir patologías mentales, acelera el proceso de envejecimiento, etc. Los efectos del distress se notan aún en etapas prenatales de la vida en las cuales se puede inhibir la androgenización del feto. (Camargo, 2004, p.79).

Por su parte, Cólica (2012) agregó cinco tipos de estrés a los ya mencionados:

Estrés físico.

Aparece como consecuencia de enfermedades físicas que han atacado el organismo dejándolo vulnerable y debilitado.

Estrés sociológico.

Es causado por el contexto social en que vivimos, pueden influir los medios de comunicación, el caos vehicular, la violencia y la agresividad, la crisis política y económica, entre otros.

Estrés emocional.

Surge cuando la razón es sobrepasada por las emociones.

Estrés eco ambiental.

Aparece como consecuencia de la vulneración del medio ambiente, a través de la contaminación, el descuido de las áreas naturales, etc.

Estrés laboral.

Se produce por la presión en el trabajo, la sobrecarga laboral, la falta de valoración por parte del empleador, el acoso, etc. Este tipo de estrés está íntimamente ligado al “consumo de alcohol, absentismo laboral, baja motivación en el trabajo, baja autoestima, tensión en el trabajo, percepción de amenaza, desconcierto, alto nivel de colesterol, incremento de la tasa cardíaca y aumento del consumo de cigarrillos” (ICB Editores, 2017, p.125). Cada trabajador afrontará las dificultades de modo diferente, de acuerdo a la naturaleza de su carácter.

ICB (2017) concluyó que asociado al estrés laboral, existe un tipo de estrés donde las relaciones personales influyen en el agravamiento del problema:

Estrés por las relaciones interpersonales.

Se produce cuando en el ambiente laboral existe un pobre nivel de confianza y comunicación entre el empleador o jefe y los individuos a su cargo; así como entre los propios compañeros de trabajo. Los trabajadores no se sienten valorados y no se identifican con la empresa, mientras que los empleadores no saben cómo establecer una relación de confianza con sus trabajadores, sin confundir lo laboral con lo personal. Y por último también la competitividad y falta de apoyo entre los compañeros de trabajo empeora la situación laboral.

Editorial CEP (2010) también contribuyó a la tipología del estrés, incluyendo en la lista el estrés postraumático y el estrés infantil.

Estrés postraumático.

Según el DSM-IV APA (2000) el TEPT se caracteriza por la “aparición de síntomas característicos que sigue a la exposición a un acontecimiento estresante y extremadamente traumático, donde el individuo se ve envuelto en hechos que representan un peligro real para su vida o cualquier otra amenaza para su integridad física” (pp.453-453). El sujeto podría haber estado involucrado en la muerte violenta de alguna persona cercana, haber sido partícipe de una guerra, haber sido víctima de un desastre natural, víctima de abuso sexual, entre otros.

Estrés infantil.

El niño podría verse seriamente afectado por sucesos comunes que ocurren en su entorno como: el nacimiento de un nuevo hermano, mudanzas, ingreso a la escuela, fallecimiento o abandono de algún miembro de la familia, entre otros; sin embargo, dependerá bastante del apoyo que padres y profesores le den al niño, para que este pueda adaptarse de manera equilibrada a las circunstancias dadas.

Como hemos visto hasta ahora, el estrés se ha manifestado en diferentes campos como en el plano, de la salud, las relaciones personales, entre otros; sin embargo “uno de los ambientes más estudiados como medio desencadenante de estrés lo constituye el ambiente escolar o académico, según sea el nivel de enseñanza” (Román y Hernández, 2011, p.5).

Arturo Barraza es un investigador latinoamericano que ha llevado a cabo varios estudios sobre estrés académico tanto en escolares como en estudiantes de pre y posgrado. Así también, ha creado un inventario para diagnosticar el estrés académico, el cual ha sido adaptado a la realidad peruana y se utilizó como instrumento de pre y postest en la presente investigación.

Estrés académico.

Barraza (2011) afirmó:

Es una reacción fisiológica del organismo en la que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante. Es una respuesta natural para la supervivencia; cuando esta respuesta natural se da en exceso, se produce una sobrecarga de tensión que repercute en el organismo y provoca la aparición de enfermedades que impiden el normal desarrollo y funcionamiento del cuerpo (p.13).

Por su parte, Orlandini (2012) definió el estrés académico como la experimentación de altos grados de tensión que se inicia en la etapa preescolar llegando hasta la educación superior, además precisó que este tipo de estrés no se da únicamente en el salón de clase, sino también fuera de él y que afecta tanto a estudiantes como a profesores.

2.2.2.4. Fases del estrés.

Selye (1976) definió a la respuesta o respuestas que elabora el organismo ante un evento estresante como el síndrome general de adaptación (SGA), y distinguió tres fases por las que atraviesa del estrés: la reacción de alarma, la resistencia y el agotamiento.

Fase de alarma o de alerta.

Selye (1976) explicó que la primera fase de reacción de alarma comprende un sentimiento inicial de "lucha-huida", y ocasiona que el sistema fisiológico del cuerpo no alcance un funcionamiento óptimo.

En esta etapa, como se mencionó anteriormente, se activan los mecanismos de defensa ante la aparición del estímulo estresor. El hipotálamo pone en marcha las glándulas suprarrenales y estas, a su vez, secretan adrenalina que es transportada por la sangre y en un breve lapso de tiempo, el organismo reacciona al estímulo. Los latidos del corazón y la respiración se aceleran, los vasos sanguíneos de la cara se dilatan, el Sistema Nervioso Simpático se activa, y eventualmente se elabora una respuesta física (Pereyra, 2017; Ospina, 2016; Sarason y Sarason, 2006).

Fase de resistencia.

Después de atravesar la fase inicial, el cuerpo busca recuperarse y compensar las reacciones fisiológicas a las que fue sometido. Los sistemas de compensación fisiológica comienzan a trabajar a su máxima capacidad para resistir los desafíos que enfrenta todo el sistema, y como consecuencia se eleva la resistencia del cuerpo al estrés por encima de los niveles homeostáticos (Selye, 1976).

Las glándulas suprarrenales nuevamente se activan, pero esta vez secretan cortisol, una hormona que aumenta el nivel de azúcar en sangre con la finalidad de nutrir inmediatamente al corazón, cerebro, sistema óseo y sistema muscular; así también el cortisol inhibe el sistema inmunológico a fin de ahorrar energía. En esta fase, el organismo

es capaz de hacer frente a los embates del estrés, pero a su vez se vuelve más vulnerable al ataque. (Ospina, 2016, Sarason y Sarason, 2006).

Esta fase aparecerá sí y solo si el agente estresor persiste, manteniendo al organismo en estado de alerta, trayendo como consecuencia que la duración de esta etapa sea mucho mayor a la anterior (Pereyra, 2017; Ospina 2016)

Fase de agotamiento.

Durante la fase anterior, al gestionar el organismo una respuesta inmediata al estrés consumió tanta energía que lo condujo a una etapa de agotamiento. En esta fase, el cuerpo se encuentra en una situación de vulnerabilidad tal que es susceptible a sufrir cualquier daño, inclusive la muerte (Selye, 1976).

En condiciones normales de estrés, la persona experimenta un incremento en su capacidad de respuesta por un tiempo determinado. Sin embargo, cuando dicho estado se mantiene, sobreviene una disminución ostensible en la activación, presentándose un déficit en las capacidades cognitivas y/o intelectivas, manifiestas en la falta de concentración y de memoria (Ospina, 2016, p.19).

2.2.2.5. Agentes estresores.

En opinión de Orlandini (2012): “los estresores son estímulos que provocan la respuesta biológica y psicológica tanto del estrés normal como de los desarreglos que llegan a convertirse en enfermedades” (p.15).

El primer efecto que el estresor produce en el cuerpo es un estímulo no específico, que puede ser un impulso nervioso, una sustancia química o la ausencia de un factor metabólico indispensable, y que simplemente es denominado “el primer mediador” pues no se tiene conocimiento acerca de su naturaleza (Selye, 1976).

Los agentes estresores pueden ser clasificados según su intensidad, cantidad, naturaleza, alcance social, el momento en que parecen, entre otros (ICB Editores, 2017; Lazarus y Folkman, 1984; Orlandini 2012).

El momento en que actúan.

Los traumas desencadenantes del evento estresante pueden considerarse lejanos, próximos, actuales, futuros, de acuerdo con el momento de la vida del individuo en que aparezcan. Dichos eventos traumáticos pueden durar horas, días, meses hasta años; mientras más persistente sea el evento, más complejo resultaría el tratamiento. Orlandini (2012) aclaró que cuando los factores estresantes aparecen durante la niñez y/o adolescencia pueden exteriorizar enfermedades psíquicas de inmediato o bien las reacciones pueden presentarse todavía en la etapa adulta; sin embargo, mientras más tarde la enfermedad en manifestarse, más vulnerable y frágil se encuentra el individuo.

La reiteración del episodio traumático.

Un factor estresante recurrente puede actuar de maneras distintas en el individuo, o bien disminuye o bien intensifica la respuesta al estrés (Orlandini, 2012).

La cantidad en que aparecen.

Orlandini (2012) mencionó que: “Las enfermedades por estrés ocurren por un psicotrauma único. Sin embargo, resulta frecuente que un individuo esté sometido a estresores múltiples que se producen en cadena, donde el precedente determina al consecuente” (p.18).

La intensidad del impacto.

Según la gravedad del impacto que generan los factores de estrés, se clasifican en microestresores o de estrés frecuente, estresores equilibrados, estresores agudos y estresores de gran magnitud. Los microestresores pueden ser positivos o negativos, como por ejemplo una felicitación o una llamada de atención por parte del profesor; sin embargo,

no todos los individuos responderán de la misma manera o con la misma intensidad a un evento estresante, por tanto, dependerá del mismo sujeto si un microestresor se mantenga como tal o se convierta en un estresor de gran magnitud (Orlandini, 2012). Al respecto Lazarus y Folkman añadió: “Tras vivir un suceso de este tipo, en el mejor de los casos la persona acaba asimilándolo, pero su vida se transforma. En el peor de los casos se desarrollaría un Trastorno de Estrés Postraumático” (p.13).

La naturaleza del estresor.

Los elementos generadores de estrés pueden ser químicos, físicos, fisiológicos, psicosociales o intelectuales. Algunos estresantes físicos están relacionados al aumento o disminución de la temperatura, la contaminación auditiva, los desastres naturales, etc.; mientras que los estresores químicos son provocados usualmente por problemas en la ingesta de alimentos debido a un régimen nutricional deficiente; y también puede deberse al consumo de estupefacientes e incluso a la contaminación ambiental. Por su parte, los agentes del estrés fisiológico derivan de algunas enfermedades corporales, accidentes o cambios hormonales en el organismo como el síndrome premenstrual, el embarazo, la pubertad, la menopausia, entre otros (Orlandini, 2012).

El alcance social de los estresores.

En opinión de Orlandini (2012) los estresores psicosociales pueden agruparse en macrosociales y microsociales; los primeros operan sobre grupos grandes de personas, como, por ejemplo, una determinada población; mientras que los estresores microsociales actúan puntualmente sobre un grupo reducido de sujetos.

La autenticidad del estímulo.

Los factores estresantes pueden ser verdaderos, como consecuencia de la interpretación de otra experiencia, o simplemente inventado por el individuo. “La fantasía vigil y la imaginación de una pesadilla causan notables respuestas de estrés y, en

ocasiones, determinan trastornos psíquicos en personalidades vulnerables” (Orlandini, 2012, p.20).

La situación de la demanda.

El estresor puede afectar al sujeto o al entorno dependiendo del lugar donde se sitúa la demanda. Cuando el factor estresante es generado por el ambiente se denomina exógeno, mientras que el que suscita en el cuerpo se conoce como endógeno, y si el estresor proviene de la mente se conoce como intrapsíquico (Orlandini, 2012).

2.2.2.6. Manifestaciones del estrés.

Ante la presencia de un evento potencialmente estresante, el organismo se prepara para escapar o a hacer frente a la situación movilizándolo una serie de órganos y activando varias funciones corporales. “La vulnerabilidad al estrés de una persona está condicionada por su temperamento, resiliencia, habilidades para el afrontamiento y el apoyo social con el que cuenta” (Sarason y Sarason, 2006, p.158).

Los síntomas del estrés negativo pueden no hacerse evidentes hasta varias semanas o meses después, algunas de estas reacciones incluyen:

Alteraciones psicológicas.

Agotamiento mental, ansiedad, mal humor, irritación, miedo, desinterés, desconfianza, confusión, desánimo, introversión, vulnerabilidad, incapacidad para concentrarse y tomar decisiones, problemas de memoria de corto plazo, temor a fracasar, aparición de pensamientos repetitivos y fatalistas. (Coon y Mitterer, 2016; Orlandini, 2012; Sarason y Sarason, 2006)

Reacciones físicas.

Preocupación exagerada por enfermarse, medicación frecuente, cansancio severo, cefaleas, palpitaciones, temblores, aceleración de la respiración, alteración del sueño, dolores musculares, aumento de la presión arterial, gastritis, colon irritable, diarrea,

estreñimiento, flatulencia, problemas renales, malestar general, tendencia a morderse las uñas, deseo continuo de miccionar (Coon y Mitterer, 2016; Sarason y Sarason, 2006)

Rasgos conductuales.

Despreocupación por el cuidado y aseo personal, rechazo a las responsabilidades, toma de decisiones erradas, disminución o incremento del apetito, adopción de conductas autodestructivas, reducción del deseo y desempeño sexual, impulsividad, episodios frecuentes de llanto, ingesta de drogas sociales, rechazo y hostilidad hacia los demás (Cólica, 2012; Coon y Mitterer, 2016; Editorial CEP, 2010; Yanes, 2008).

Por otra parte, ICB Editores (2017) hizo hincapié en la necesidad de explorar también los síntomas positivos que puede presentar el estrés. La persona atravesando por este proceso podría mostrarse:

- “Eufórica, estimulada, emocionada, divertida.
- Amable, comprensiva, sociable, amistosa, cariñosa, feliz.
- Tranquila, controlada y confiada.
- Creativa, efectiva y eficiente.
- Con un razonamiento claro y racional, decidida.
- Ocupada, vivaz, productiva, alegre y siempre sonriente” (p.124).

2.2.2.7. Estrategias de afrontamiento.

La palabra afrontamiento es una traducción del vocablo en inglés “coping”, la cual fue formulada por Lazarus para aludir a un conjunto de acciones que hacen frente a un estímulo estresor (Jaureguizar y Espina, 2005).

Cohen y Lazarus (1979) citado en Editorial CEP (2010) definieron a las estrategias de afrontamiento como “los esfuerzos, tanto intrapsíquicos como orientados a la acción, para manejar (es decir, dominar, reducir, tolerar o minimizar) las demandas ambientales e

internas y los conflictos entre ambas, que son valoradas como excesivas para los recursos de la persona” (p.45).

“Se ha establecido que los mecanismos de enfrentamiento operan en tres direcciones. Pueden actuar sobre el conflicto para modificarlo favorablemente, o cambiar el modo de interpretarlo, o manejar los sentimientos desagradables que ocasiona el psicotrauma” (Orlandini, 2012, p.38).

Ospina (2016) estipuló tres estrategias que los individuos utilizan para hacer frente a un estímulo estresor:

La confrontación, el sujeto hace frente a la amenaza, pero de una manera airada y agresiva.

El distanciamiento, el individuo tiende a auto protegerse, evitando confrontar la situación que lo perturba o aqueja.

El auto control, la persona apuesta por una solución más asertiva al problema que lo inquieta, evitando recurrir a conductas disruptivas.

Nájera y Fernández (2011) realizaron un estudio sobre el estrés académico en dos colegios de educación secundaria en México y encontraron que cada estudiante percibe y afronta el estrés de manera diferente; es decir, lo que para uno resulta una situación difícil de manejar o encontrar una solución apropiada para otro podría resultarle más sencillo. Asimismo, los investigadores indagaron sobre los mecanismos de defensa a los cuales los estudiantes recurren para afrontar el estrés y se identificaron los siguientes:

La represión, es decir, evitar evocar todo tipo de idea, incidente o pensamiento que pueda producir vergüenza, aflicción o ser hostil.

La negación, consiste en rechazar tajantemente un suceso o contexto considerado amenazante por miedo a no poder encararlo, empeorando así la situación pues por más que se intente rehuir al problema, este continuará ahí mientras no se le enfrente.

La racionalización, busca dar un argumento que resulte convincente para justificar algún evento desagradable.

El desplazamiento, al no poder confrontar el problema, el estudiante busca descargar su ira y frustración dañando a otros.

Por su parte, Sarason y Sarason (2006) afirmaron que los individuos que afrontan el estrés de manera satisfactoria, posiblemente manejan las siguientes competencias:

- Buscar la información pertinente.
- Compartir preocupaciones y encontrar consuelo cuando se necesita.
- Redefinir una situación de manera que se facilite su solución.
- Considerar las alternativas y analizar las consecuencias.
- Emplear el sentido del humor para hacer menos tensa la situación (pp.159-160).

2.3. Definición de Términos Básicos

Atención. Es un proceso de focalizar de manera consciente la percepción, proporcionando una elevada sensibilidad hacia un determinado aspecto de la experiencia.

Atención plena. Es darse cuenta de lo que captan los sentidos, de los pensamientos que genera la mente y de las sensaciones que éstos producen.

Conciencia plena. Es centrar la atención en los muchos momentos de la vida; de manera plena, sin defensas, sin juicios, de una forma desligada y aceptante.

Escáner corporal. Es un ejercicio que se enfoca en centrar la atención en cada parte del cuerpo, dirigiendo la consciencia a cualquier sensación que aparezca durante ese proceso.

Estrategias de afrontamiento. El afrontamiento es el diagnóstico que hace la persona ante una demanda estresante, y determina cuan grave es la situación y si conviene hacerle frente o no.

Estrés. El estrés psicológico es una relación íntima entre la persona y el medio que lo rodea, el cual puede ser percibido como amenazante o desbordante y que pone en riesgo su bienestar.

Estrés académico. Es un proceso de cambio en los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones de educación superior.

Estresores. Son los factores, estímulos, agentes o situaciones que desencadenan el estrés.

Meditación. La práctica de la meditación usualmente conduce a la relajación a través de una rutina de ejercicios basados en la atención que permita explorar el inconsciente.

Mindfulness. Es una capacidad universal básica de los seres humanos que se fundamenta en la posibilidad que tenemos para poder ser conscientes de los contenidos de nuestra mente instante a instante. Es la práctica de la autoconciencia a través de la concentración mental.

Relajación. Implica un proceso de distensión muscular y una progresiva desconexión de la claridad mental”

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general.

H_G El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.1.2. Hipótesis específicas.

H_{E1} El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E2} El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E3} El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2. Variables

3.2.1. Variable independiente: Programa basado en mindfulness.

Definición conceptual. El programa basado en mindfulness es un conjunto de estrategias de meditación, relajación y yoga para ayudar al individuo a ser consciente del momento presente, sin juzgar y sin quedarse atrapado en los eventos que ocurren, ya sean placenteros o desagradables.

3.2.2. Variable dependiente: Estrés académico.

Definición conceptual. El estrés académico es un estado de tensión físico o psicológico experimentado por los estudiantes y que puede ser originado por diferentes factores como: la sobrecarga de trabajos académicos, mala relación con el docente, alta competitividad en el aula, los exámenes, entre otros.

3.2.3. Variables intervinientes.

- Edad: entre 17 y 33 años
- Sexo: femenino y masculino
- Nivel de instrucción: superior
- Constitución del centro de estudios: privado
- Entorno social: zona urbano-marginal
- Lugar de procedencia: Lima y provincias
- Condición socio económico: nivel medio

3.3. Operacionalización de las Variables.

Variable independiente: Programa basado en mindfulness.

Definición operacional. El Programa basado en mindfulness ha sido diseñado en base a la experiencia de la investigadora con programas como el MBSR (Programa de reducción del estrés basado en mindfulness) creado por Kabat-Zinn (1979), el MSC (Mindfulness y autocompasión) desarrollado por Germer y Kneff (2009) y la TCBM (Terapia cognitiva basada en mindfulness) creada por Segal, Williams y Teasdale (1990). Las estrategias utilizadas comprenden técnicas de meditación mindfulness que se aplicaron en el aula experimental a razón de 20 minutos semanales (ver Apéndice D).

Tabla 1.*Operacionalización de la variable dependiente: estrés académico*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	
Estresores	– La competencia con los compañeros de aula	1	(0) Nunca	
	– Sobrecarga de tareas y trabajos en inglés	2	(1) Rara vez	
	– El carácter de los profesores	3	(2) Algunas veces	
	– Las evaluaciones del curso (exámenes, proyectos, exposiciones, participación en clase, etc.)	4	(3) Casi siempre	
	– El tipo de trabajo que te piden los profesores (mapas conceptuales, redacción de composiciones, etc.)	5	(4) Siempre	
	– No entender los temas que se abordan en la clase	6		
	– Tiempo limitado para hacer el trabajo			
Síntomas / Reacciones	Reacciones físicas			
	– Insomnio	8		
	– Sueño excesivo	9		
	– Fatiga crónica (cansancio permanente)	10		
	– Dolores de cabeza	11		
	– Problemas digestivos, (dolor abdominal o diarrea)	12		
	– Tendencia a morderse las uñas	13		
	Reacciones psicológicas			
	– Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	14		
		15		
	– Sentimientos de tristeza (decaimiento)	16		
	– Ansiedad	17		
	– Problemas de concentración	18		
	– Irritabilidad	19		
	– Aumento de la agresividad	20		
	Reacciones comportamentales			
	– Tendencia a polemizar o discutir	21		
	– Aislamiento de los demás	22		
	– Desgano para realizar las labores académicas	23		
	– Aumento del apetito	24		
	– Falta de apetito			
	Estrategias de afrontamiento	– Habilidad asertiva (defiendo mis ideas o sentimientos sin dañar a otros)	25	
		– Conversaste con algún amigo o familiar sobre lo que te preocupaba	26	
			27	
		– Te diste ánimos y te elogiaste a ti mismo	28	
		– Buscaste ayuda espiritual	29	
		– Investigaste en internet u otros medios sobre lo que te preocupaba	30	
	– Buscaste ayuda profesional (psicólogo)			

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de Investigación

Esta investigación usó un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014): Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (p.4).

4.2. Tipo de Investigación.

Se aplicó el método experimental, el cual en palabras de Baena (2017):

(...) es un procedimiento científico que permite inducir relaciones empíricas entre variables o comprobar la veracidad de una hipótesis, ley o modelo, por medio de un experimento controlado. El método experimental, consta de siete fases: (a) delimitar y definir el objeto de la investigación o problema, (b) plantear una hipótesis de trabajo, (c) elaborar un diseño experimental, (d) realizar el experimento, (e) analizar los resultados, (f) obtener conclusiones, (g) elaborar un informe escrito (p.40).

4.3. Diseño de Investigación

El diseño de investigación que se siguió fue el cuasiexperimental.

Los diseños cuasiexperimentales manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, (...). En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (Hernández et al., 2014, p.151).

El esquema del diseño, se expresa de la siguiente manera:

G_1	O_1	X	O_2
G_2	O_3	-	O_4

Donde:

G_1 : grupo experimental

G_2 : grupo de control

X : programa basado en mindfulness

O_1, O_3 : pretest

O_2, O_4 : postest

4.4. Método de Investigación

El método de investigación será el hipotético deductivo. Este método se basa en hipótesis preestablecidas, mide variables y su aplicación debe sujetarse al diseño concebido con antelación; al desarrollarse, el investigador está centrado en la validez, el rigor y el control de la situación de investigación (Hernández, 2014, p.150).

4.5. Población y Muestra

4.5.1. Población.

La población de estudio estuvo conformada por 400 estudiantes de pregrado de diferentes especialidades como ingeniería, ciencias de la comunicación, derecho, psicología, administración, contabilidad, arquitectura, diseño gráfico y terapia física que cursaban la asignatura de inglés en una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.5.2. Muestra.

El tipo de muestra es no probabilística, ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández et al., 2014, p.176).

Por la naturaleza de la investigación cuasiexperimental, se trabajó con grupos ya constituidos previamente al estudio y para la designación del grupo experimental y grupo control se aplicó un sorteo.

La muestra estuvo conformada por de 72 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a dos secciones de pregrado del curso de inglés con edades comprendidas entre los 16 y 33 años. Del total de participantes, el 63,9% pertenecía a la Facultad de Ciencia e Ingeniería, el 16,7% a la Facultad de Humanidades, el 9,7% a la Facultad de Gestión y Negocios, el 8,3% a la Facultad de Ciencias de la Salud y el 1,4% a la Facultad de Arquitectura. Además, la muestra estuvo compuesta por estudiantes que en ese momento cursaban los ciclos que van desde el primer hasta el sexto, siendo la mayoría del segundo ciclo (63.9%).

Tabla 2.

Distribución de la muestra de estudio

Secciones / Grupos	N° de estudiantes
Grupo experimental	
Sección 308	36
Grupo control	
Sección 401	36
TOTAL	72

4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

4.6.1. Técnicas.

Las técnicas que se utilizaron fueron: la observación, psicometría y análisis documental.

Observación.

Este método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Hernández et al., 2014, p.252).

A lo largo del desarrollo de las 12 sesiones de mindfulness se observó las reacciones y actitudes de los participantes, lo cual se fue registrando en una libreta de notas. Al respecto, Baena (2017) mencionó que el investigador siempre debe traer consigo una libreta o cuaderno de notas, “la idea es anotar mientras realiza la observación sobre el campo. Le dará preferencia a todos aquellos datos que la memoria no puede retener con fidelidad o precisión: cifras, fechas, opiniones textuales, esquemas, croquis, mapas” (p.72).

Psicometría.

A través de la aplicación de la Prueba de diagnóstico del estrés académico (adaptación del Inventario SISCO), el mismo que fue administrado al grupo control y al grupo experimental, al inicio y fin del ciclo académico 2019-2.

Análisis documental.

Permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos. Incluye el uso de instrumentos definidos según la fuente documental a que hacen referencia (Guerrero, 2014, p.5). Se dio mediante la revisión de textos, tesis de grado, revistas y otros documentos que sustentaron las bases teóricas de la investigación.

4.6.2. Instrumento.

Prueba de diagnóstico, se utilizó esta prueba para el diagnóstico del estrés académico, la cual es una adaptación del Inventario SISCO del estrés académico creado por Arturo Barraza en el año 2007. El objetivo de la prueba es identificar las características del estrés académico que padecen los estudiantes de nivel superior. Se puede aplicar a

partir de los 16 años de edad y puede ser de manera individual o grupal por un lapso no mayor a 15 minutos.

Asimismo, la prueba está dividida en tres dimensiones, compuesto por un total de 30 ítems distribuidos de la siguiente manera: (7) ítems que evalúan la frecuencia en que las exigencias del entorno son consideradas estímulos estresores, (17) ítems que evalúan la frecuencia con que aparecen las reacciones o síntomas al estímulo estresor; y (6) ítems que evalúan la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento.

Tabla 3.

Baremos para los niveles de estrés académico

Niveles	Instrumento (30 preguntas)	Dimensión I Estímulos estresores	Dimensión II Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales	Dimensión III Estrategias de afrontamiento
Bajo	0 - 40	0 – 9	0 – 22	0 – 8
Medio	41 – 80	10 – 19	23 – 45	9 – 17
Alto	81 - 120	20 - 28	46 - 68	18 - 24

4.7. Tratamiento Estadístico de los Datos

Prueba de normalidad.

La prueba de normalidad permite determinar si es que en la prueba de las hipótesis deberá usarse un estadístico paramétrico o no paramétrico. Si las distribuciones de los datos tienen una distribución normal entonces se utiliza una prueba paramétrica en la comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes.

Se utilizó la prueba de Shapiro - Wilk, para determinar la normalidad de los datos, para la cual se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 25.

Para evaluar la normalidad de los datos planteamos las siguientes hipótesis:

H₀: La distribución de los datos tienen una distribución normal.

H_1 : La distribución de los datos no tiene una distribución normal.

Si en la prueba de normalidad, el valor de significancia es menor que 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula, es decir que los datos no se distribuyen normalmente.

Según los resultados de la prueba, a excepción de variable estímulos estresores en el postest, todas las variables tienen distribución normal (ver Tabla 4). Según estos resultados se utilizó la prueba de T de Student en la hipótesis general, la segunda hipótesis específica y la tercera hipótesis específica y para contrastar la primera hipótesis específica se utilizó la prueba de U de Mann Whitney.

Tabla 4.

Prueba de normalidad de los datos

Variables	Grupo	Shapiro-Wilk			Interpretación
		Est.	gl.	Sig.	
Estímulos estresores - Postest	Experimental	0,954	36	0,141	Normal
	Control	0,911	36	0,007	No normal
Síntomas o reacciones - Postest	Experimental	0,955	36	0,147	Normal
	Control	0,975	36	0,569	Normal
Estrategias de afrontamiento - Postest	Experimental	0,982	36	0,814	Normal
	Control	0,962	36	0,247	Normal
Estrés académico - Postest	Experimental	0,966	36	0,328	Normal
	Control	0,971	36	0,444	Normal

El contraste de las hipótesis se realizó a un nivel de confianza del 95%. Las pruebas se realizaron considerando pruebas bilaterales, por la cual si el valor de significancia era menor que 0,025 entonces se rechazaba la H_0 .

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

5.1.1. Validez de los instrumentos.

Según Hernández et al. (2014) La validez se refiere al grado en que un instrumento de medición mide realmente las variables que pretende medir (p.262).

Para determinar la validez del instrumento se utilizó la técnica de juicio de expertos, para lo cual se contó con el apoyo de tres investigadores de amplia experiencia en el campo psicológico y educativo. En la tabla 5, se muestra la valoración que aplicaron los expertos al instrumento, según la cual, el instrumento presenta coherencia y consistencia lógica y puede ser aplicado en la investigación.

Tabla 5.

Validación del instrumento mediante el juicio de expertos

Experto	Valoración
Dr. Mario VILA ESTRADA	98 %
Dra. Francisca SALCEDO CARRASCO	95 %
Dra. María Salomé HILARES SORIA	85 %
Promedio de validación	92 %

5.1.2. Confiabilidad.

La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición, a los mismos individuos u objetos, produce resultados iguales (Hernández et al., 2014, p.262).

La confiabilidad del instrumento se realizó utilizando la fórmula de Alfa de Cronbach, debido a que los ítems tenían respuestas múltiples (politómicas). Los valores del coeficiente confiabilidad varía de 0 a 1, la interpretación del coeficiente de confiabilidad se muestra en la tabla 6.

Tabla 6.*Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad*

Coeficiente de confiabilidad	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Nota: Tomado de Ruiz (2002) y Palella y Martins (2003).

Para el estudio de la confiabilidad se determinó una muestra piloto compuesta por 10 estudiantes. Esta muestra piloto tenía características similares a la muestra. Según se observa en la tabla 7, el instrumento tenía muy alta confiabilidad.

Tabla 7.*Estadística de la confiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos	Interpretación
0,887	30 ítems	Muy Alta confiabilidad

5.2. Presentación y Análisis de los Resultados

5.2.1. Análisis descriptivo.

Edad.

Tabla 8.*Frecuencias de las edades de los estudiantes*

Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
[16, 20]	58	80,6%
[21 - 25]	12	16,7%
[26 - 29]	1	1,4%
[30 - 33]	1	1,4%
Total	72	100,0%

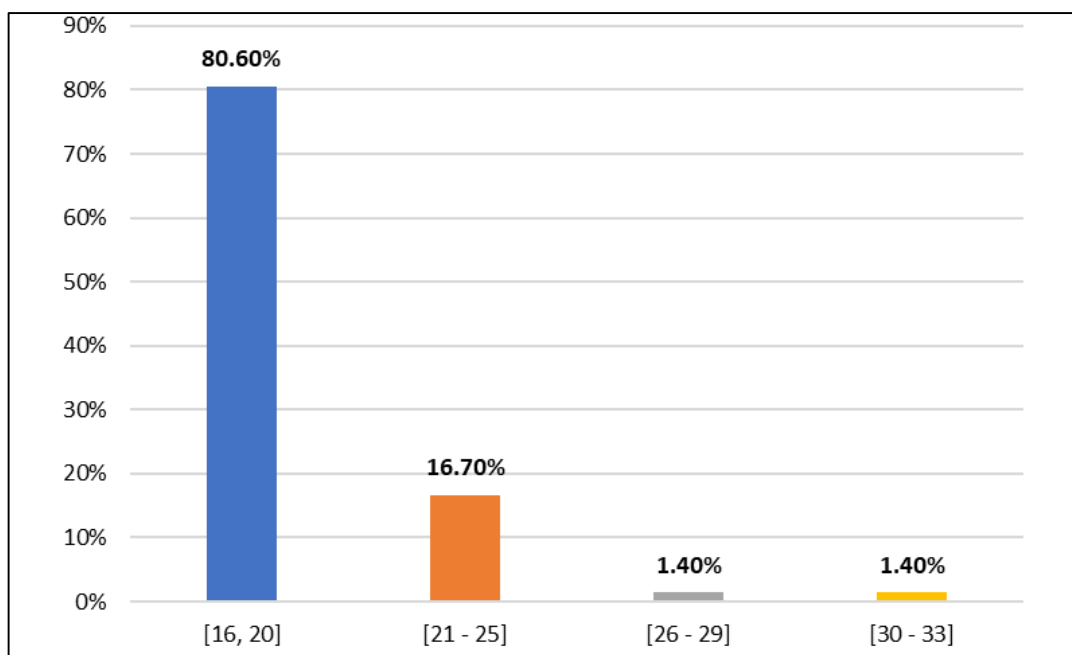


Figura 1. Comparación de las edades de los estudiantes por intervalos

Interpretación.

Según los resultados que se muestran en la tabla 8, más de las dos terceras partes de los estudiantes tenían de 16 a 20 años, mientras que un 16,7% tenían edades de 21 a 25, y solo un 1,4% tenían edades de 26 a 29 años o de 30 a 33 años (Ver figura 1).

Tabla 9.

Edades de los estudiantes en los grupos

	Edad (Agrupada)				Total
	[16, 20]	[21 - 25]	[26 - 29]	[30 - 33]	
Grupo experimental	32	3	1	0	36
	88,9%	8,3%	2,8%	0,0%	100,0%
Grupo de control	26	9	0	1	36
	72,2%	25,0%	0,0%	2,8%	100,0%

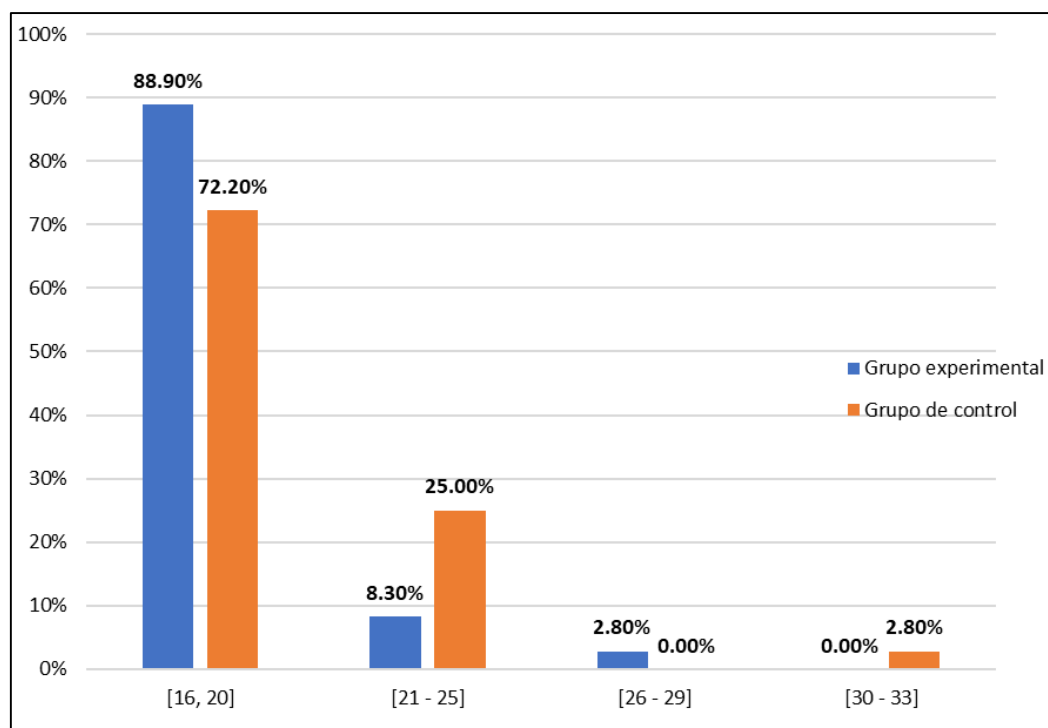


Figura 2. Comparación de las edades de los estudiantes por grupos

Interpretación.

En la tabla 9 y la figura 2, se muestra las edades de los estudiantes por grupo, se puede apreciar que la mayor parte de las edades en ambos grupos se encontraban en el intervalo de 16 a 20 años.

Género.

Tabla 10.

Frecuencias del género de los estudiantes

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	34	47,2%
Masculino	38	52,8%
Total	72	100,0%

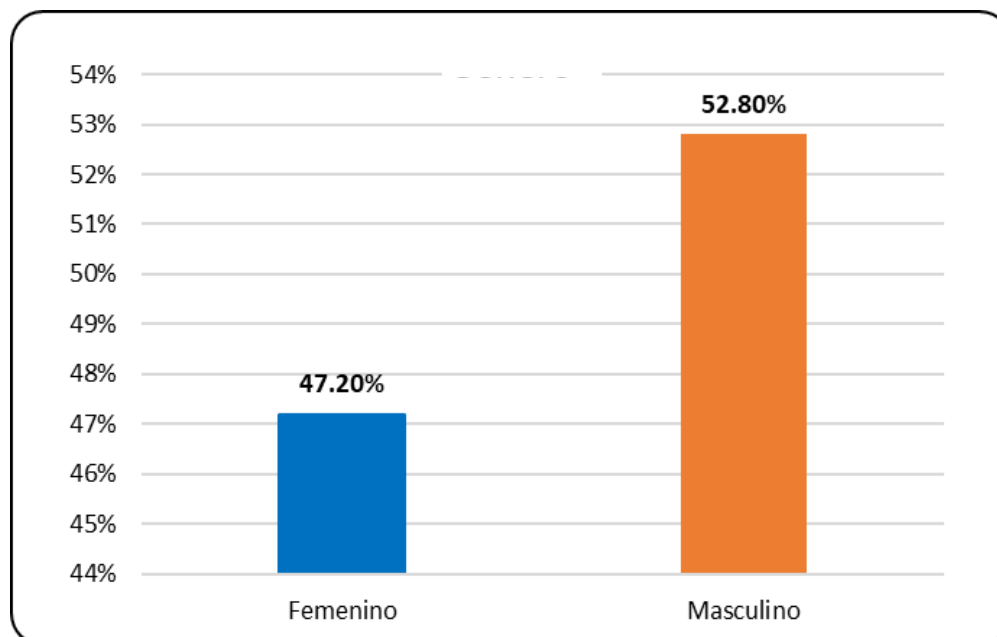


Figura 3. Comparación del género de los estudiantes

Interpretación.

Sobre el género de los estudiantes, se obtuvo que prácticamente la mitad de los estudiantes eran del género masculino (52,8%) y la otra mitad del género femenino (47,2%) (Ver tabla 10 y figura 3).

Tabla 11.

Género de los estudiantes en los grupos

	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Grupo experimental	19	17	36
	52.8%	47.2%	100%
Grupo de control	15	21	36
	41.7%	58.3%	100%

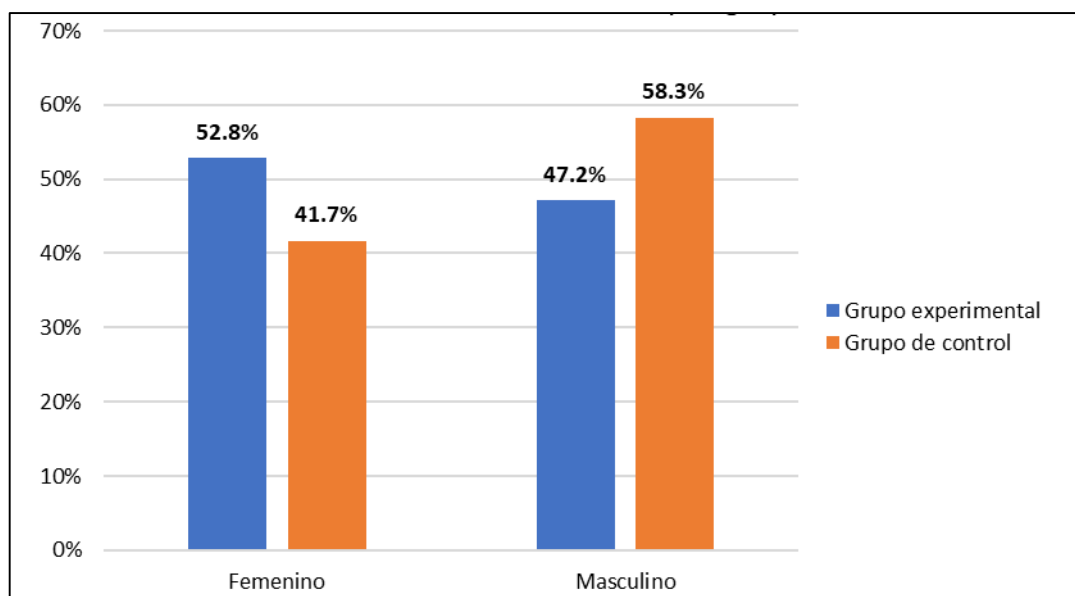


Figura 4. Comparación del género de los estudiantes por grupos

Interpretación.

En la tabla 11 y la figura 4, se muestra el género de los estudiantes por grupo, se puede apreciar que en el grupo experimental el porcentaje de estudiantes de género femenino es mayor (52.8%), mientras que en el grupo de control sucede lo contrario (41.7%).

5.2.1.1. Análisis descriptivo del estrés académico.

Análisis del estrés académico.

Sobre los resultados del estrés académico se obtuvo que la diferencia en el pretest era de 1,58 entre el grupo de control y el grupo experimental. Luego de la aplicación del programa el estrés académico en el grupo experimental estaba debajo del estrés del grupo de control con una diferencia de 7,97 (Ver tabla 12 y figura 5).

Tabla 12.

Comparación de las medias aritméticas sobre el estrés académico

Grupo	Pretest	Posttest
Grupo de control	53,89	55,72
Grupo experimental	55,47	47,75

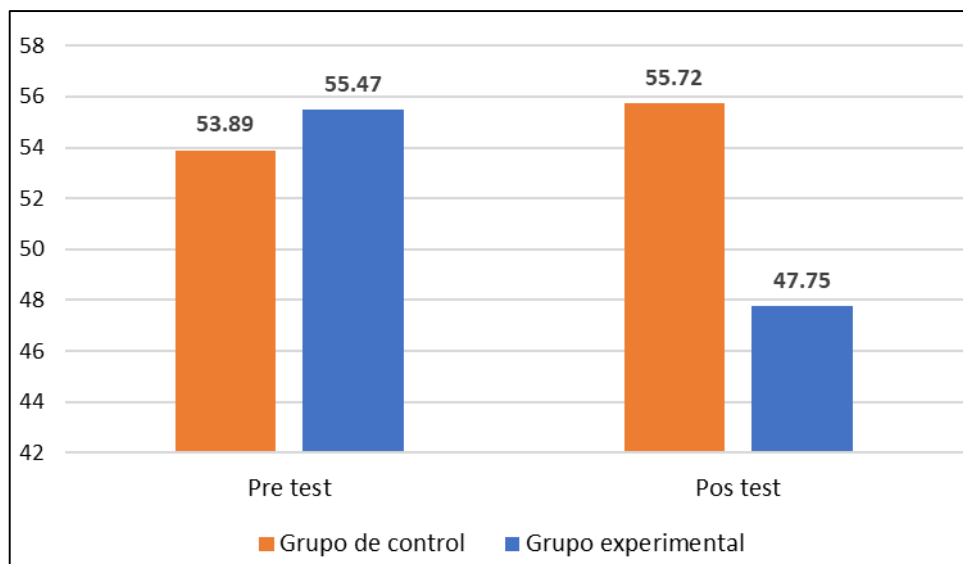


Figura 5. Comparación del estrés académico

Tabla 13.

Niveles del estrés académico en el postest

	Estrés académico - Postest (agrupada)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Grupo experimental	8	28	0	36
	22,2%	77,8%	0,0%	100,0%
Grupo de control	2	34	0	36
	5,6%	94,4%	0,0%	100,0%

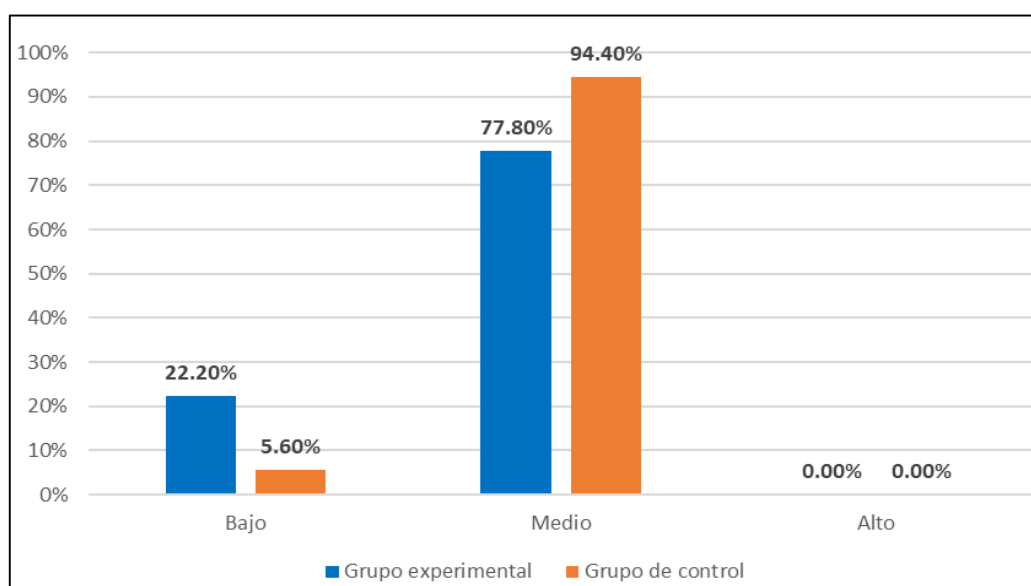


Figura 6. Comparación de los niveles del estrés académico

Interpretación.

En la comparación de los niveles de estrés académico, se observó que luego de la aplicación del programa, la mayor parte de los estudiantes del grupo de control se ubicaron en el nivel medio (94,4%), mientras que el grupo experimental se ubicaron en el nivel medio (77,8%) y el nivel bajo (22,20%) (Ver tabla 13 y figura 6).

Análisis de la dimensión estímulos estresores.

Según los resultados obtenidos sobre los estímulos estresores, se observó que en el pretest ambos grupos tenían los niveles aproximados (16,47 grupo de control y 16,17 grupo experimental). Sin embargo, en el posttest el grupo experimental mostró un menor promedio con una diferencia de 3,78 (Ver tabla 14 y figura 7).

Tabla 14.

Comparación de las medias aritméticas sobre estímulos estresores

Grupo	Pretest	Posttest
Grupo de control	16,47	16,97
Grupo experimental	16,17	13,19

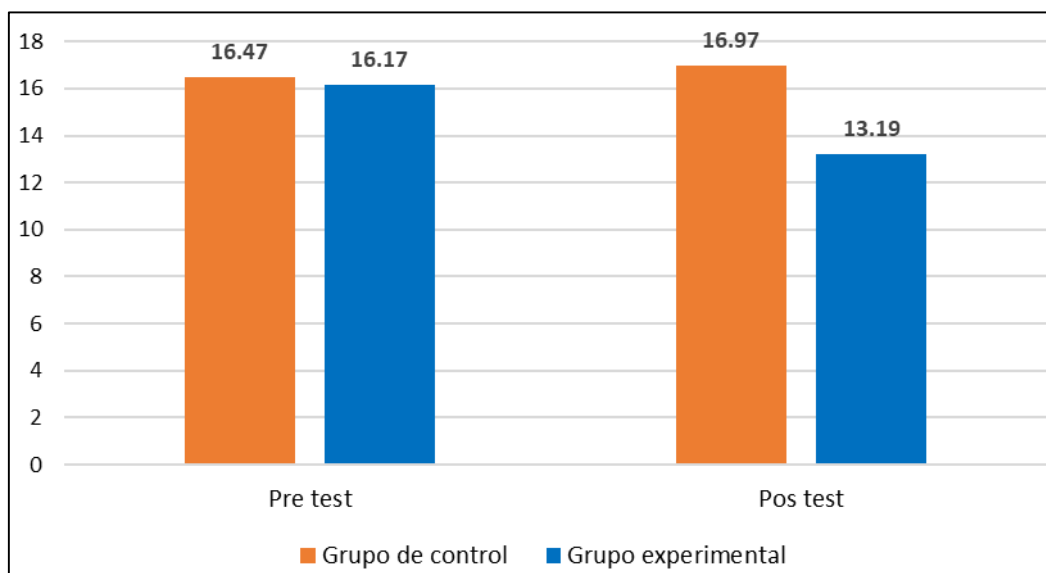
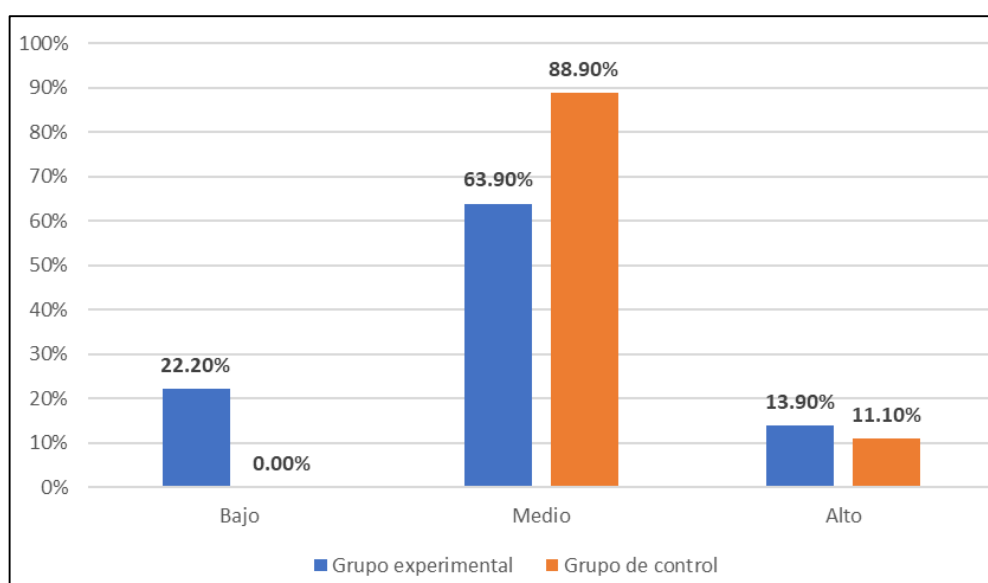


Figura 7. Comparación del estímulo estresores de los estudiantes

Tabla 15.*Niveles de estímulos estresores en el posttest*

	Estímulos estresores - Postest (agrupada)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Grupo experimental	8 22,2%	23 63,9%	5 13,9%	36 100%
Grupo de control	0 0,0%	32 88,9%	4 11,1%	36 100%

*Figura 8. Comparación de los niveles de estímulos estresores**Interpretación.*

En la tabla 15 y la figura 8, se muestran la comparación de los niveles alcanzados por los estudiantes sobre los estímulos estresores, se muestra que el grupo experimental prácticamente las dos terceras partes se ubicaron en el nivel medio (63,9%), un poco más de una quinta parte se ubicaron en el nivel bajo (22,2%) y solo un 13,9% se ubicaron en el nivel alto. Mientras el nivel que obtuvieron los estudiantes del grupo de control fue medio (88,9%) y alto (11,10%).

Análisis de la dimensión síntomas o reacciones.

En la tabla 16 y la figura 9, se muestran los resultados alcanzados por los grupos en la dimensión de síntomas o reacciones, se observó que antes de la aplicación del programa la diferencia de ambos grupos fue de 2,22, y luego de la aplicación del programa el grupo experimental obtuvo menor promedio con una diferencia de 6,69.

Tabla 16.

Comparación de las medias aritméticas sobre síntomas o reacciones

Grupo	Pretest	Postest
Grupo de control	29,36	30,61
Grupo experimental	31,58	23,92

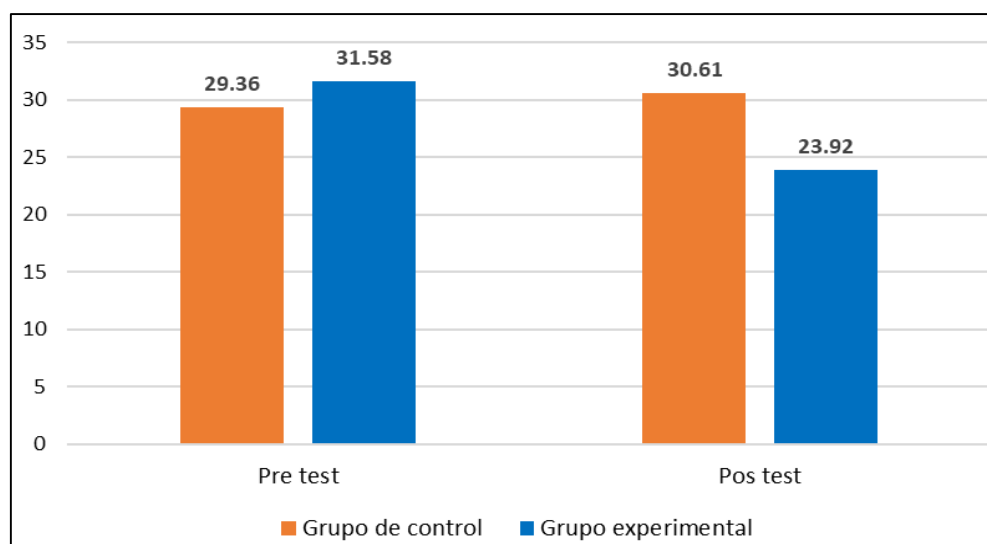


Figura 9. Comparación de los síntomas o reacciones de los estudiantes

Tabla 17.

Niveles de los síntomas o reacciones en el postest

	Síntomas o reacciones - Postest (agrupada)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Grupo experimental	12 33,3%	24 66,7%	0 0,0%	36 100,0%
Grupo de control	5 13,9%	31 86,1%	0 0,0%	36 100,0%

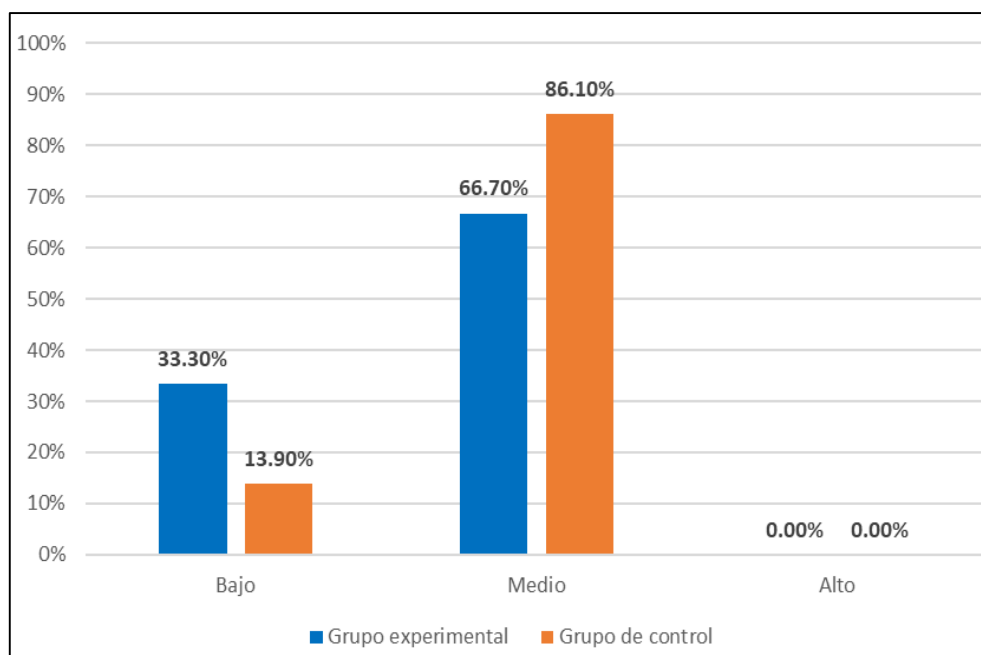


Figura 10. Comparación de los niveles de los síntomas o reacciones

Interpretación.

Sobre los niveles alcanzados por los estudiantes en los niveles de los síntomas o reacciones, se observó que luego de la aplicación del programa el grupo experimental se ubicaron en los niveles de medio y bajo (66,70% y 33,3%), y los estudiantes del grupo de control se ubicaron en su mayor parte en el nivel medio (86,10%) (Ver tabla 17 y figura 10).

Análisis de la dimensión estrategias de afrontamiento.

Sobre la dimensión estrategias de afrontamiento, los resultados mostraron que la diferencia antes de la aplicación del programa era de 0,34, mientras que en el postest los promedios eran de 2,5, teniendo el grupo experimental un mayor promedio (ver tabla 18 y figura 11).

Tabla 18.

Comparación de las medias aritméticas sobre las estrategias de afrontamiento

Grupo	Pretest	Postest
Grupo de control	8,06	8,14
Grupo experimental	7,72	10,64

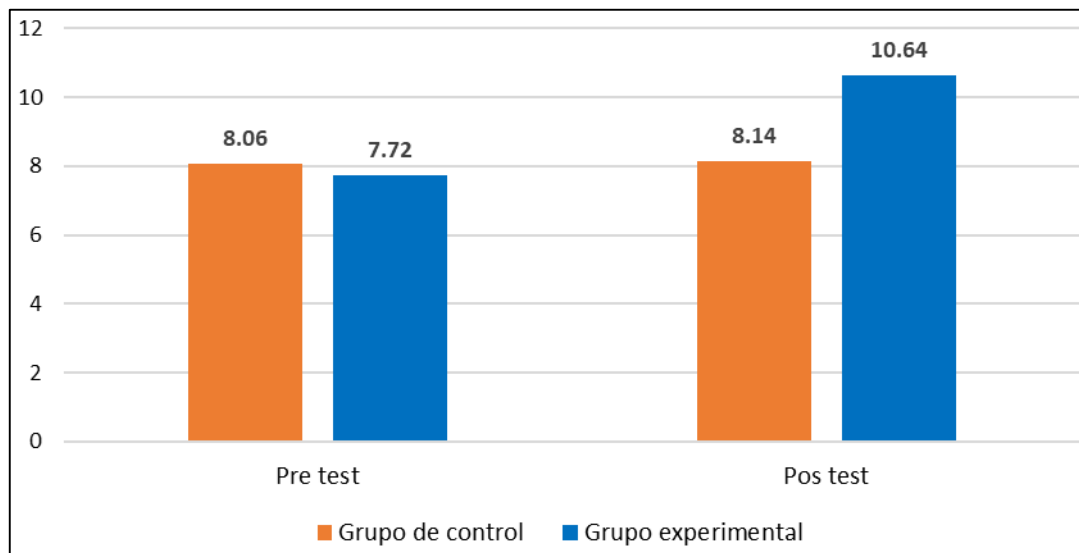


Figura 11. Comparación de las estrategias de afrontamiento de los estudiantes

Tabla 19.

Niveles de las estrategias de afrontamiento en el postest

	Estrategias de afrontamiento - Postest (agrupada)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Grupo experimental	10 27,8%	25 69,4%	1 2,8%	36 100,0%
Grupo de control	19 52,8%	17 47,2%	0 0,0%	36 100,0%

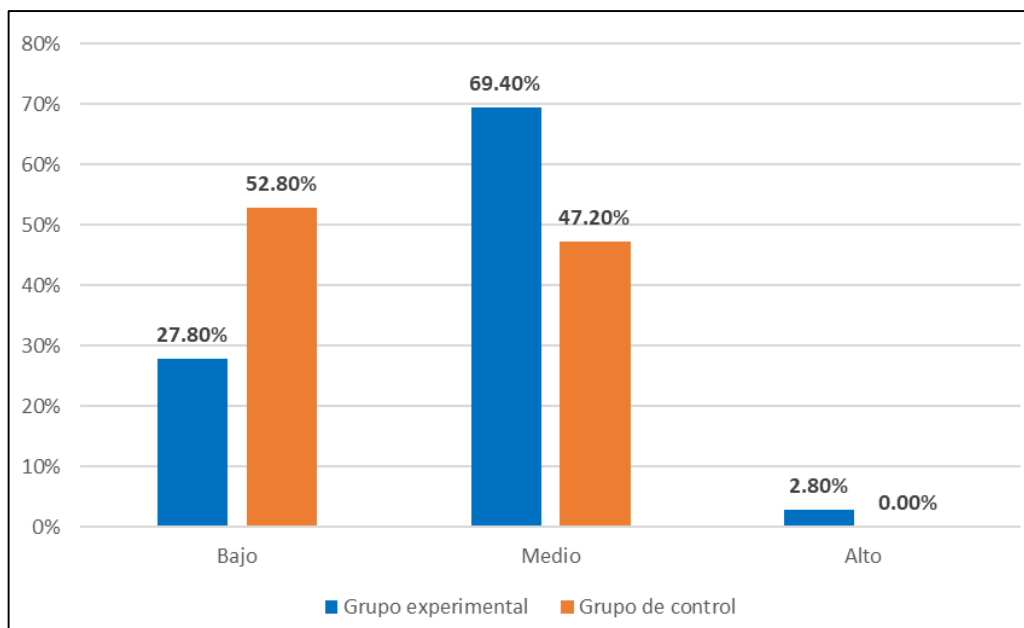


Figura 12. Comparación de los niveles de las estrategias de afrontamiento

Interpretación.

En la tabla 19 y la figura 12, se tiene la comparación de los niveles alcanzados por los estudiantes luego de la aplicación del programa al grupo experimental. Se observó que prácticamente más de las dos terceras partes de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio (69,40%) y en el nivel bajo (27,8%). El grupo de control se ubicaron en el nivel medio (47,2%) y el nivel bajo (52,8%).

5.2.2. Análisis inferencial.

5.2.2.1. Prueba de hipótesis.

Hipótesis general.

H_{G1}. El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{G0}. El programa basado en mindfulness no influye significativamente en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

En la Tabla 20 se observa en primer lugar que en la prueba de Levene el valor de significancia fue de 0,011, por lo que se asume que las varianzas no son iguales, es decir, debe de interpretarse la segunda columna en los resultados del SPSS. El valor de significancia obtenido en la prueba t fue de 0,005. Este valor fue menor que 0,025, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_{G0}) de no diferencias.

Tabla 20.

Prueba de T de Student para muestras independientes en la hipótesis general

		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
Prueba de Levene	F	6,911	
de igualdad de varianzas	Sig.	0,011	
prueba t para la igualdad de medias	t	-2,940	-2,940
	gl	70	59,984
	Sig. (bilateral)	0,004	0,005
	Diferencia de medias	-7,972	-7,972
	Diferencia de error estándar	2,712	2,712
	95% de Inferior	-13,380	-13,396
	intervalo de Superior	-2,564	-2,548
	confianza de la diferencia		

Por lo tanto, según los resultados obtenidos inferimos que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés.

Hipótesis específica 1.

H_{E1} . El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E0} . El programa basado en mindfulness no influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Según los resultados que se muestran en la Tabla 21, se tiene que el valor de significancia obtenido en la Prueba de U de Mann Whitney fue de 0,011, este valor es menor que 0,025, por lo que se rechazó la hipótesis nula de no diferencias.

Tabla 21.

Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes en la primera hipótesis específica

	Estímulos estresores – Postest
U de Mann-Whitney	353,500
W de Wilcoxon	1019,500
Z	-3,343
Sig. asintótica(bilateral)	0,001

Por lo tanto, dados los resultados obtenidos podemos inferir que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estresores.

Hipótesis específica 2.

H_{E2}. El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E0}. El programa basado en mindfulness no influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Sobre los resultados de la prueba de T de Student sobre la dimensión de síntomas o reacciones, se observó que en la prueba de Levene el valor de significancia fue de 0,240, este valor fue mayor que 0,005 por lo que se asume igualdad de varianzas, por lo que se interpretó la primera columna de los resultados del SPSS. En los resultados de la prueba de T de Student el valor de significancia bilateral fue de 0,001, menor que 0,025, por lo que se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 22.

Prueba de T de Student para muestras independientes en la segunda hipótesis específica

		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales	
Prueba de Levene de igualdad de varianzas	F	1,404		
	Sig.	0,240		
Prueba t para la igualdad de medias	T	-3,361	-3,361	
	Gl	70	66,197	
	Sig. (bilateral)	0,001	0,001	
	Diferencia de medias	-6,694	-6,694	
	Diferencia de error estándar	1,992	1,992	
	95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior Superior	-10,667 -2,722	-10,671 -2,718

Por lo tanto, se encontraron evidencias suficientes para inferir que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones.

Hipótesis específica 3.

H_{E3}. El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H_{E0}. El programa basado en mindfulness no influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Según los resultados que se muestran en la Tabla 23, se obtuvo que en la prueba de Levene el valor de significancia fue de 0,625 (mayor que 0,005), por lo que se asume varianzas iguales, este resultado determinó que debe de interpretarse los resultados de la primera columna en la prueba de T de Student. Según los resultados obtenidos en la prueba de T de Student se obtuvo que el valor de significancia bilateral fue de 0,001 (menor que 0,05) por la cual se rechazó la hipótesis nula de no diferencias.

Tabla 23.

Prueba de T de Student para muestras independientes en la tercera hipótesis específica

		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
Prueba de Levene de	F	0,241	
igualdad de varianzas	Sig.	0,625	
Prueba t para la	t	3,437	3,437
igualdad de medias	gl	70	69,055
	Sig. (bilateral)	0,001	0,001
	Diferencia de medias	2,500	2,500
	Diferencia de error estándar	0,727	0,727
	95% de intervalo de	Inferior	1,049
	confianza de la	Superior	3,951
	diferencia		3,951

Por lo tanto, se demostró que había suficientes evidencias para inferir que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento.

5.3. Discusión de Resultados

El objetivo principal de la presente investigación consistió en determinar si la aplicación del programa basado en mindfulness influye de manera significativa en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para esto, en primer lugar, se analizaron los resultados del pretest para conocer cuáles eran los niveles de estrés de los estudiantes antes de la aplicación del programa, encontrando que el 85.2% de los participantes tenían un nivel de estrés medio. Este resultado es mayor que el obtenido por Jara (2014), quien después de aplicar el Inventario SISCO del estrés académico a una muestra de estudiantes universitarios peruanos encontró que el 73,6% tenía un nivel de estrés medio.

Luego de la aplicación del programa al grupo experimental, se compararon los resultados obtenidos en el pretest y postest tanto del grupo de control como del grupo experimental, evidenciando que los niveles de estrés habían descendido de manera

significativa en el grupo experimental. En el pretest, la diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental era de 1,58 mientras que, en el posttest era de 7,97. La efectividad del uso de mindfulness en el aula queda demostrada también en la investigación que realizó Cárdenas (2017), donde a través del uso de un programa de entrenamiento mindfulness se logró un mejor desempeño de un grupo de estudiantes en el curso de matemática. Por su parte, Álvarez (2017) en su investigación sobre mindfulness y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida, concluyó que los estudiantes con altos niveles de mindfulness presentan menos estrés.

En la dimensión estímulos estresores se identificaron el tipo de trabajo que piden los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos, y las evaluaciones, como las tres situaciones con mayor carga estresora para los estudiantes. Esto guarda relación con lo afirmado por Franco (2015), quien indica que las deficiencias metodológicas, los exámenes y la sobrecarga de trabajo son los agentes que más estrés producen en los estudiantes.

Por otro lado, Franco (2015) también manifiesta que en la dimensión síntomas o reacciones, la mayor parte de los participantes reconocieron al agotamiento como una respuesta fisiológica al estrés. Sin embargo, en la presente investigación se encontró que el aumento del apetito, seguido del sueño excesivo y de la ansiedad son los síntomas más experimentados por los estudiantes.

De acuerdo con Kabat-Zinn (2016) la práctica de mindfulness no significa seguir una serie de instrucciones esperando que al final encontremos la solución a lo que estábamos buscando como por arte de magia. Es en realidad un proceso de aprendizaje que nos invita a tener una mente abierta y libre de prejuicios, manteniendo una actitud serena y cultivando la paciencia. Es por eso que, la aplicación del programa no pretendía desaparecer el estrés, sino desarrollar estrategias de afrontamiento por parte de los estudiantes. Los resultados obtenidos corroboraron la premisa anterior, mostrando que

antes de la aplicación del programa la diferencia existente entre el uso de estrategias de afrontamiento por el grupo control y el grupo experimental era de 0,34, mientras que en el post test la diferencia era de 2,5, obteniendo el grupo experimental un mayor promedio. Por su parte, Gonzales y Sutta (2014) en su investigación sobre el afrontamiento del estrés académico y su relación con el rendimiento encontraron una relación significativa entre ambas variables, pero solamente en la muestra femenina. Además, se halló que las estrategias de afrontamiento más utilizadas son la reevaluación positiva, la planificación y la búsqueda de apoyo. Los resultados presentados por Gonzales y Sutta (2014) guardan estrecha relación con lo encontrado en la presente investigación donde también se identificó a la muestra femenina como el grupo que más estrategias de afrontamiento utiliza, siendo las más frecuentes la habilidad asertiva y la búsqueda de apoyo. En contraste a lo mencionado anteriormente, Ospina (2016), en su investigación sobre los síntomas, niveles de estrés y estrategias de afrontamiento no encontró diferencias significativas entre los dos sexos en las variables estudiadas.

Conclusiones

Primero. Según la prueba de la prueba de T de Student, determinado a un nivel de confianza de 95%, concluimos que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se observó que el nivel de estrés de los estudiantes pertenecientes del grupo experimental fue menor que el del grupo de control en el postest.

Segundo. Se evidenció según la prueba de U de Mann Whitney, a un nivel de confianza del 95% que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tercero. Concluimos que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana. A un nivel de confianza del 95% se rechazó la hipótesis nula y se evidenció que el grupo experimental obtuvo menores promedios de los síntomas o reacciones en comparación del grupo de control.

Cuarto. Según los resultados obtenidos en la tercera hipótesis específica concluimos que el programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana. Según la prueba de T de Student se rechazó la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95%.

Recomendaciones

Primero. Proponer nuevos experimentos basados en mindfulness para el control del estrés académico en los estudiantes de pregrado y de otros niveles de educación.

Segundo. Mejorar la forma de evaluación del curso de inglés, considerando la cantidad y pertinencia de las tareas, trabajos y exámenes dirigidos a los estudiantes.

Tercero. Desarrollar programas de sensibilización dirigidos a los docentes, para la toma de conciencia sobre los efectos negativos del estrés en los estudiantes.

Cuarto. Ser conscientes de que, así como el desarrollo académico y profesional son importantes, también lo son el desarrollo afectivo y emocional del estudiante. Por eso, es importante mirar la educación desde diferentes ángulos.

Referencias

- Acosta, P. (2014). *Mindfulness para el mundo. Vivir en el presente sin juzgar*. República Dominicana: Búho.
- Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida* (tesis doctoral). Recuperado de <http://docplayer.es/121336652-Universidad-de-huelva.html>
- American Psychiatric Association (APA). (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV*. Barcelona, España: Masson.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias* (3^a ed.), Ciudad de México, México: Grupo Editorial Patria.
- Baer, R. (2018). *Mindfulness para la felicidad*. Barcelona. España; Books4pocket.
- Barraza, A. (2011). *La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: el papel de las estrategias de afrontamiento*. Revista Visión Educativa IUNAES, 5(11), 36-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Barraza, A. (2007). *El inventario SISCO del estrés académico*. Universidad Pedagógica de Durango, 7(1), 90-93. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28175062_El_Inventario_SISCO_del_Estrés_Académico
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices*. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 38(1), 58-65. doi: 10.23923/pap.psico l2017.2822
- Camargo, B. (2004). *Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma*. Revista Médico Científica, 17(2), 78-86. Recuperado de

<http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf>

- Cárdenas, M. (2017). *Programa de Entrenamiento Mindfulness y su efecto en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa José Pardo y Barreda de Chincha* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Cólica, P. (2012). *Estrés. Lo que usted querría preguntar y debe conocer*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Collard, P. (2014). *La biblia del mindfulness*. Madrid, España: Gaia.
- Coon, D. & Mitterer, J. (2016). *Introducción a la psicología: el acceso a la mente y la conducta. Mapas conceptuales y comentarios*. México, D.F: Cengage Learning.
- Cuevas, A., Díaz, C., Delgado, E. y Vélez, M. (2017). *Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios*. Universitas Psychologica, 16(4), 1-13. doi: [org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.ima](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.ima)
- Editorial CEP. (2010). *Manual de control de estrés. Formación para el empleo*. Madrid, España: CEP S.L.
- Fontanals, H., Pons, M., Sarrasí, F. y Sucarrats, A. (2017). *Mindfulness en la docencia universitaria*. Anales de ASEPUMA, 25, 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210188>
- Franco, C., Molina, A., Salvador, M. y De la Fuente, M. (2011). *Modificación de variables de personalidad mediante la aplicación de un programa psicoeducativo de conciencia plena (mindfulness) en estudiantes universitarios*. Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia), 29(1), 136-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v29n1/v29n1a11.pdf>

- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010). *Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España*. Revista Iberoamericana de Educación, 53 (6), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696771>
- Franco, M. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15705>
- Gallego, J., Aguilar, J., Cangas, A., Rosado, A. y Langer, A. (2016). *Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado*. Revista de Psicodidáctica, 21(1), 87-101. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13256
- González, A. (2014). *Mindfulness: guía práctica para educadores*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266794224_Mindfulness_guia_practica_para_educadores
- Gonzales, C. y Sutta, M. (2014). *Afrontamiento del estrés académico y rendimiento en estudiantes de psicología de una Universidad de Lima* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- González, G. y Amigo, I. (2018). *Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática*. Revista de Psicología y Educación, 13(1), 73-91. doi: 10.23923/rpye2018.01.159
- Guerrero, G. y Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliounesp/detail.action?docID=3228613>.
- Gutiérrez, J. (2017). *Ansiedad y enfermedad*. En L. Oblitas (coord.), *Psicología de la salud y calidad de vida* (pp.93-130). México, D.F.: Cengage Learning.

- Gutiérrez, N., Becerra, J., Martínez, M. y García, M. (2017). *Efectos de la meditación sobre el estrés académico en estudiantes de licenciatura en fisioterapia*. *European Scientific Journal*, 13(19), 97-107. doi: 10.19044/esj.2017. v13n19p97
- Hayes, S. (2013). *Sal de tu mente, entra en tu vida*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- ICB Editores. (2017). *Inteligencia emocional. Control del estrés* (3ra ed.). Málaga, España: ICB S.L.
- Instituto de Opinión Pública Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018). *Una mirada a la salud mental desde la opinión de los peruanos* (PUCP Publicación No. 150). Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/112469>
- Jara, E. (2014). *Estrés académico y niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo de Lima, 2014* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Jaureguizar, J., y Espina, A. (2005). *Enfermedad física crónica y familia. Un programa de intervención en la enfermedad de Crohn y colitis ulcerosa*. Recuperado de <http://www.centrodepsicoterapia.es/pdf/7-enfermedad%20cronica%20y%20familia.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con Plenitud las Crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona, España: Kairós. (Trabajo original publicado en 1990).
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona, España: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona, España: Kairós.
- Langer, A., Schmidt, C., Aguilar, J., Cid, C. y Magni, A. (2017). *Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto*

educativo. Revista médica de Chile, 145(4), 476-482. doi: 10.4067/S0034-98872017000400008

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Liétor, N., Fortis, M. y Moraleda, S. (2013). *Mindfulness en medicina*. Medicina de familia Andalucía. 14(2). 166-179. Recuperado de <https://www.samfyc.es/wp-content/uploads/2018/07/v14n2.pdf>

Moñivas, A., García, G., y García, R. (2012). *Mindfulness (atención plena): Concepto y teoría*. Portularia, 12(extra), 83-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437009.pdf>

Nájera, F. y Fernández, T. (2011). *El estrés académico y sus tensiones en la escuela normal; Equilibrio entre demanda y resistencia*. En C. Barraza, y A. Jaik (coord.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp.10-33). México, D.F.: IUNAES y REDIE.

Nhat Hanh, T. (2012). *La paz está en tu interior*. Barcelona, España: Espasa Libros.

Oblitas, L., León, A. y Puerta, L. (2017). *Mindfulness, bienestar y la salud*. En L. Oblitas (coord.), *Psicología de la salud y calidad de vida* (pp.269-274). México, D.F.: Cengage Learning.

Orlandini, A. (2012). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliounesp/detail.action?docID=4559397>.

Ospina, A. (2016). *Síntomas, niveles de estrés y estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes masculinos y femeninos de una institución de educación superior militar: análisis comparativo* (tesis de maestría). <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/3161>

- Palella, S. y Martins, F. (2003). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. Caracas, Venezuela: Fedupel.
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). *Conociendo Mindfulness*. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27, 29-46. Recuperado de <http://Revistas.Uclm.Es/Index.Php/Ensayos/article/view/130/112>
- Pereyra, M. (2017). *Estrés y enfermedad*. En L. Oblitas (coord.), *Psicología de la salud y calidad de vida* (pp.131-160). México, D.F.: Cengage Learning.
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). *El estrés académico: una revisión crítica desde las ciencias de la educación*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14(2), 1-14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26023/24499>
- Ruiz, C. (2002). *Instrumento de Investigación Educativa*. Caracas, Venezuela: Fedupel.
- Sánchez, I. (2013). "Se me dan mal los idiomas" Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42245
- Sarason, I. y Sarason, B. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Schoeberlein, D. y Sheth, S. (2017). *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid, España: Gaia.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease [El estrés en la salud y la enfermedad]*. Massachusetts, MA: Butterworths.
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2015). *Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de mindfulness*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 26, 175-197. Recuperado de

https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3685/3246

Simón, V. (2006). *Mindfulness y neurobiología*. Revista de Psicoterapia, 17(66/67), 5-30.

Recuperado de

http://www.researchgate.net/profile/Vicente_Simon/publication/268395842_Mindfulness_y_neurobiologia/links/548144730cf22525dcb609a3/Mindfulness-y-neurobiologia.pdf

Vásquez, E. (2016). *Mindfulness. Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas*. Revista de Neuro-psiquiatría, 79(1), 42-51. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372044762006>

Yanes, J. (2008). *El control del estrés y el mecanismo del miedo*. Madrid, España: EDAF.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia

Programa Basado en Mindfulness para el Control del Estrés Académico en los Estudiantes de Inglés de Pregrado de una Universidad Privada de Lima Metropolitana

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable independiente	Enfoque
¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?	Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.	El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Programa basado en mindfulness	Cuantitativo
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable dependiente	Tipo
¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?	Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.	El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estresores en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Estrés académico	Explicativo o experimental
			Dimensiones:	Diseño
			- Estresores	Cuasiexperimental
			- Síntomas / reacciones	$G_1 \quad O_1 \quad X \quad O_2$
			- Estrategias de afrontamiento	$G_2 \quad O_3 \quad - \quad O_4$
				Donde:
				G_1 = grupo experimental
				G_2 = grupo de control
				X = programa basado en mindfulness
				O_1, O_3 = pretest
				O_2, O_4 = postest
				Método
				Hipotético deductivo
				Población
				400 estudiantes
				Muestra
				72 estudiantes

<p>su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p>	<p>su dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.</p>	<p>dimensión de síntomas o reacciones en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.</p>	<p>Técnicas e instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación - Psicometría: Prueba de diagnóstico del estrés académico
<p>¿En qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana?</p>	<p>Determinar en qué medida el programa basado en mindfulness influye en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.</p>	<p>El programa basado en mindfulness influye significativamente en el control del estrés académico en su dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana.</p>	<p>Tratamiento estadístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Shapiro – Wilk - T de Student - U de Mann Whitney - Alfa de Cronbach - Prueba de Levene - Tablas de frecuencia y gráficos <p>Toda la información se procesó a través del programa SPSS v. 25</p>

Apéndice B. Instrumento de Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

“Alma Máter del Magisterio Nacional”

Escuela de Posgrado

Prueba de Diagnóstico del Estrés Académico

(adaptación del Inventario SISCO del estrés académico)

CARRERA PROFESIONAL:

.....

EDAD SEXO: F M

Estimado(a) estudiante:

La presente prueba tiene como objetivo conocer las causas, reacciones y maneras de afrontar el estrés académico. Te solicitamos responder las preguntas con total sinceridad y si en un momento te sintieras incómodo(a) con alguna pregunta, puedes interrumpir la prueba.

Instrucciones:

Antes de contestar, lee detenidamente cada una de las 3 preguntas que se presentan, así como los ítems que las acompañan. Marca con un aspa (x) en la columna que mejor refleje lo que piensas sobre la pregunta. Te solicitamos no dejar preguntas sin contestar, recuerda: no hay respuesta buena o mala.

I.- ¿Con que frecuencia te causaron malestar las siguientes situaciones?

Nº	ITEMS	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Estímulos estresores						
1	La competencia con los compañeros de aula					
2	La sobrecarga de tareas y trabajos universitarios					
3	El carácter de los profesores					
4	Las evaluaciones del curso (exámenes, proyectos, exposiciones, participación en clase, etc.)					
5	El tipo de trabajo que te piden los profesores (mapas conceptuales, redacción de composiciones, etc.)					
6	No entender los temas que se abordan en la clase					
7	Tiempo limitado para hacer los trabajos					

II.- ¿Con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso?

Nº	ITEMS	Nunca (0)	Rara vez (1)	Algunas veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
Reacciones físicas						
8	Insomnio					
9	Sueño excesivo					
10	Fatiga crónica (cansancio permanente)					
11	Dolores de cabeza					
12	Problemas digestivos (dolor abdominal o diarrea)					
13	Tendencia a morderte las uñas					
Reacciones psicológicas						
14	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
15	Sentimientos de tristeza (decaimiento)					
16	Ansiedad					
17	Problemas de concentración					
18	Irritabilidad					
19	Aumento de la agresividad					
Reacciones comportamentales						
20	Tendencia a polemizar o discutir					
21	Aislamiento de los demás					
22	Desgano para realizar las labores académicas					
23	Aumento del apetito					
24	Falta de apetito					

III.- ¿Con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo?

Nº	ITEMS	Nunca (0)	Rara vez (1)	Algunas veces (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
Estrategias de afrontamiento						
25	Habilidad asertiva (defiendo mis ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
26	Conversaste con algún amigo o familiar sobre lo que te preocupaba					
27	Te diste ánimos y te elogiaste a ti mismo					
28	Buscaste ayuda espiritual					
29	Investigaste en internet u otros medios sobre lo que te preocupaba					
30	Buscaste ayuda profesional (psicólogo)					

Ficha Técnica

- 1. Nombre del Instrumento:** Prueba de Diagnóstico del Estrés Académico
- 2. Nombre original del Instrumento:** Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico.
- 3. Autor original del Instrumento:** Arturo BARRAZA MACÍAS
- 4. Adaptado por:** Noemí Diana ALEJO LANDA
- 5. Año:** 2019
- 6. Objetivo del Instrumento:** Identificar las características del estrés académico que afectan a los estudiantes de nivel superior
- 7. Población y Muestra:** Población (400), Muestra (72)
- 8. Forma de aplicación:** Individual
- 9. Tiempo de administración:** 10 - 15 minutos
- 10. Dimensiones:** 3 dimensiones
 - Estímulos estresores
 - Síntomas o reacciones
 - Estrategias de afrontamiento
- 11. Ítems:** 30 ítems
- 12. Técnica de aplicación:** Encuesta
- 13. Puntuación:** Cada ítem tiene una puntuación del 0 al 4
- 14. Escala de calificación:**
 - Nunca (0 punto)
 - Casi nunca (1 punto)
 - A veces (2 puntos)
 - Casi siempre (3 puntos)
 - Siempre (4 puntos)

Apéndice C. Tabulación de Datos

Nro.	Grupo	Ciclo	Carrera profesional	Edad	Sexo
1	1	I	Ingeniería	26	M
2	1	I	Nutrición	22	F
3	1	II	Ingeniería	17	F
4	1	II	Ingeniería	17	F
5	1	II	Diseño digital publicitario	17	F
6	1	II	Ingeniería	18	M
7	1	II	Ingeniería	19	M
8	1	II	Ciencias de la comunicación	19	F
9	1	II	Ingeniería	16	F
10	1	II	Ingeniería	17	M
11	1	II	Ingeniería	16	M
12	1	II	Ingeniería	17	M
13	1	II	Ingeniería	19	M
14	1	II	Ingeniería	18	M
15	1	II	Ingeniería	17	M
16	1	II	Ingeniería	18	M
17	1	II	Obstetricia	19	F
18	1	II	Ingeniería	17	M
19	1	II	Ingeniería	17	M
20	1	II	Ingeniería	17	F
21	1	II	Psicología	19	F
22	1	II	Ingeniería	17	M
23	1	II	Obstetricia	17	F
24	1	II	Ingeniería	17	F
25	1	II	Ingeniería	17	M
26	1	II	Ingeniería	19	M
27	1	II	Ingeniería	17	F
28	1	II	Psicología	17	M
29	1	II	Ciencias de la comunicación	17	F
30	1	II	Ingeniería	17	F
31	1	II	Ingeniería	18	F
32	1	III	Ciencias de la comunicación	18	F
33	1	III	Obstetricia	17	F
34	1	IV	Ingeniería	23	F
35	1	VI	Obstetricia	18	F
36	1	VI	Ingeniería	21	M

1	2	II	Ingeniería	21	M
2	2	II	Ingeniería	18	M
3	2	II	Ingeniería	19	M
4	2	II	Ingeniería	16	F
5	2	II	Ingeniería	19	M
6	2	II	Ingeniería	21	M
7	2	II	Ingeniería	17	M
8	2	II	Ingeniería	18	M
9	2	II	Ingeniería	18	M
10	2	II	Administración	18	F
11	2	II	Ingeniería	23	M
12	2	II	Ingeniería	19	F
13	2	II	Derecho	21	M
14	2	II	Ingeniería	22	M
15	2	II	Ingeniería	18	M
16	2	II	Ingeniería	20	M
17	2	II	Ingeniería	21	M
18	2	III	Ciencias de la comunicación	18	F
19	2	III	Administración	19	F
20	2	III	Ingeniería	21	M
21	2	III	Publicidad	20	F
22	2	III	Administración	18	F
23	2	III	Ingeniería	19	M
24	2	III	Administración	18	F
25	2	III	Psicología	20	M
26	2	III	Ciencias de la comunicación	18	F
27	2	III	Diseño digital publicitario	33	F
28	2	IV	Ingeniería	19	F
29	2	IV	Administración	20	F
30	2	IV	Ingeniería	24	M
31	2	IV	Administración	20	M
32	2	IV	Terapia física	19	F
33	2	IV	Ingeniería	20	M
34	2	IV	Administración	19	M
35	2	V	Ingeniería	19	F
36	2	VI	Arquitectura	24	F

Grupo experimental 1

Grupo de control 2

Estímulos estresores									PRETEST Síntomas o reacciones														Estrategias de afrontamiento											
									Reacciones físicas				Reacciones psicológicas				Reacciones comportamentales																	
It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	Est1	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24	SR1	It25	It26	It27	It28	It29	It30	EAI	PT1	
1	3	4	3	4	2	3	4	23	1	3	1	0	0	4	2	3	2	2	3	3	3	3	3	1	0	34	2	1	2	0	4	1	10	67
2	4	1	0	0	3	4	2	14	0	1	2	0	1	0	3	2	3	2	0	0	0	1	2	0	0	17	2	0	2	0	4	0	8	39
3	3	2	2	3	3	3	3	19	1	2	3	3	0	1	3	3	3	3	2	0	2	2	2	3	0	33	1	2	1	1	1	1	7	59
4	1	1	0	0	3	0	2	7	2	3	3	3	0	3	3	2	2	0	3	0	0	0	2	2	0	28	1	0	1	1	2	0	5	40
5	1	3	1	3	3	2	3	16	0	4	4	2	3	0	1	1	3	2	1	0	0	2	2	3	3	31	1	0	2	0	1	0	4	51
6	4	4	0	4	4	3	2	21	1	2	3	4	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	0	34	3	1	1	0	1	0	6	61
7	4	4	2	4	4	4	3	25	4	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	3	3	1	3	3	3	46	4	2	2	2	2	2	14	85
8	1	0	3	0	1	0	3	8	1	4	1	2	1	1	2	3	3	3	4	2	2	1	2	1	1	34	1	3	2	1	0	0	7	49
9	2	3	3	2	3	3	2	18	2	2	3	3	1	0	2	1	3	3	3	2	2	1	3	1	3	35	2	1	1	0	0	0	4	57
10	2	3	3	2	3	2	2	17	0	1	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	9	3	1	3	1	1	0	9	35
11	4	3	3	3	3	4	3	23	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	45	1	1	1	1	1	1	6	74
12	4	3	2	3	3	2	3	20	1	3	2	1	3	3	2	3	2	1	2	2	0	3	3	2	2	35	2	2	2	2	2	0	10	65
13	0	1	1	1	1	1	1	6	1	4	2	0	0	2	2	1	2	1	1	0	0	0	1	4	0	21	2	2	0	1	0	0	5	32
14	2	3	1	2	3	2	3	16	0	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	0	1	0	28	1	0	0	0	1	1	3	47
15	1	1	2	1	2	1	3	11	3	2	1	1	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	0	29	3	1	1	1	1	1	8	48
16	0	3	1	3	3	3	3	16	3	3	2	2	1	0	2	1	3	2	2	3	2	2	3	3	0	34	2	1	2	1	1	0	7	57

17	2	2	2	4	3	2	2	17	0	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	0	3	3	3	0	2	17	4	4	1	1	1	0	11	45	
18	1	2	1	3	3	2	2	14	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10	1	1	1	0	0	0	3	27	
19	3	2	2	3	1	3	2	16	3	3	3	4	2	0	3	4	2	3	2	2	3	3	2	1	0	40	2	0	1	0	1	0	4	60	
20	1	3	3	3	3	2	2	17	2	2	1	2	3	0	2	3	3	2	2	0	2	3	3	3	4	37	1	1	1	1	2	1	7	61	
21	4	0	3	2	3	0	2	14	4	4	2	3	2	0	2	3	3	2	3	3	2	3	4	2	4	46	3	1	2	1	3	1	11	71	
22	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	3	0	0	13	18	
23	3	3	0	2	2	1	3	14	0	0	0	0	0	2	2	0	3	2	1	0	0	0	0	0	0	10	1	1	1	0	1	0	4	28	
24	2	3	1	3	4	0	1	14	2	3	2	3	1	1	2	1	3	2	0	0	2	0	0	0	0	22	1	0	0	1	2	0	4	40	
25	1	3	2	3	4	4	4	21	3	3	2	3	4	4	3	4	4	3	3	0	0	2	2	3	1	44	2	0	0	0	0	0	2	67	
26	0	1	1	4	3	0	2	11	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	0	0	0	0	2	0	21	3	3	2	4	1	0	13	45	
27	1	1	1	2	3	0	1	9	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	7	2	2	2	1	1	0	8	24	
28	0	2	1	2	2	2	2	11	3	2	2	2	2	4	3	2	4	3	2	2	2	1	2	4	0	40	3	2	2	0	2	0	9	60	
29	1	2	2	2	3	3	3	16	0	2	2	2	2	0	3	1	2	3	2	0	1	0	1	3	1	25	2	0	1	2	2	1	8	49	
30	1	4	3	4	4	3	4	23	4	4	4	4	2	4	4	3	3	3	2	3	2	2	3	2	4	53	3	3	2	0	1	0	9	85	
31	3	4	3	4	4	3	4	25	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	53	2	3	3	1	2	1	12	90	
32	3	4	2	4	4	4	4	25	3	3	2	3	2	1	3	2	3	3	3	2	1	1	4	4	3	43	3	2	2	0	0	0	7	75	
33	2	4	3	4	4	4	4	25	3	4	3	3	3	2	2	3	4	2	2	3	2	2	2	2	0	42	3	0	1	2	3	2	11	78	
34	3	4	2	3	4	4	4	24	4	4	4	4	2	3	4	3	4	3	2	3	3	3	2	3	1	52	3	1	2	1	2	0	9	85	
35	3	4	4	3	2	1	2	19	3	4	2	4	0	0	2	4	3	3	2	0	3	3	3	4	0	40	2	1	2	1	1	1	8	67	
36	0	0	0	1	1	2	1	5	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	39	3	4	2	1	2	0	12	56	
1	1	3	0	3	3	4	3	17	1	1	1	1	1	0	2	0	0	1	0	0	2	0	1	1	0	12	4	4	4	0	0	0	12	41	
2	0	2	2	2	3	2	3	14	0	1	1	1	1	0	2	1	2	1	0	0	1	0	0	0	2	13	2	0	1	0	0	0	3	30	
3	1	3	2	4	2	1	3	16	4	1	2	3	0	3	3	4	4	3	2	1	0	3	2	0	3	38	2	1	1	0	1	2	7	61	
4	2	2	1	3	3	4	2	17	4	1	2	3	0	0	2	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	37	1	2	1	0	3	0	7	61	
5	2	2	0	3	2	3	2	14	0	1	1	2	2	0	3	2	4	4	3	2	2	2	2	4	0	34	2	2	2	0	1	1	8	56	
6	2	2	2	3	3	2	4	18	1	0	1	1	1	0	1	3	1	1	0	0	3	0	2	0	0	15	2	1	2	0	1	0	6	39	
7	3	3	2	3	4	2	3	20	1	1	0	3	0	3	3	2	2	4	0	0	2	0	1	0	0	22	3	1	1	1	2	0	8	50	
8	1	3	2	3	4	2	3	18	3	2	0	3	0	2	2	0	3	3	3	3	3	3	2	2	3	0	34	4	1	1	0	0	1	7	59
9	2	4	4	4	2	0	2	18	0	0	0	2	3	3	4	3	1	3	1	2	3	0	1	3	0	29	2	2	2	1	4	0	11	58	

10	2	3	2	4	3	3	3	20	4	2	3	3	2	0	2	3	2	3	3	3	2	3	4	2	1	42	3	2	2	0	1	0	8	70
11	1	2	3	2	1	2	2	13	2	3	3	2	2	3	3	2	4	2	2	2	2	1	2	4	0	39	4	3	2	0	3	2	14	66
12	2	2	3	2	4	0	2	15	3	1	0	4	0	2	3	2	0	2	0	0	0	3	1	1	3	25	3	0	1	0	3	0	7	47
13	4	3	0	2	2	3	2	16	0	0	0	2	2	3	2	2	1	3	3	0	2	2	2	2	4	30	1	1	2	0	2	1	7	53
14	1	4	1	3	1	1	2	13	0	0	0	2	0	0	4	2	4	2	2	0	0	3	3	0	0	22	4	1	2	0	2	2	11	46
15	2	4	3	2	2	2	1	16	1	1	0	2	3	2	3	0	3	2	2	0	0	1	1	3	0	24	3	1	1	2	1	0	8	48
16	2	3	2	3	4	3	4	21	1	3	2	3	2	0	2	0	2	2	2	0	1	0	2	2	0	24	2	0	0	0	1	0	3	48
17	1	1	4	3	3	1	3	16	3	0	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	1	2	2	2	0	35	2	2	2	2	2	1	11	62
18	2	3	2	3	2	3	3	18	3	1	0	3	2	0	3	0	2	2	2	0	0	3	3	2	0	26	2	1	1	1	2	1	8	52
19	3	3	3	3	2	2	3	19	1	3	2	0	0	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	2	49	2	3	2	4	1	0	12	80
20	3	3	1	3	2	3	3	18	1	4	3	0	2	2	2	3	2	2	2	0	2	2	2	2	0	31	1	1	1	0	0	0	3	52
21	2	3	2	3	3	3	3	19	3	1	1	1	1	0	1	2	3	2	1	1	2	3	3	3	1	29	3	1	1	0	0	0	5	53
22	1	3	0	3	3	1	4	15	3	1	3	3	1	0	4	2	3	1	2	0	4	2	2	4	1	36	3	1	1	1	2	4	12	63
23	3	1	0	1	1	1	1	8	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	5	3	1	2	1	1	1	9	22
24	2	2	3	3	2	4	3	19	0	3	3	0	0	3	0	3	0	2	2	0	0	2	2	4	4	28	1	3	3	0	0	0	7	54
25	3	3	2	4	3	0	1	16	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	3	3	4	1	29	3	3	3	1	2	1	13	58
26	3	4	3	3	3	1	3	20	3	1	2	4	3	2	3	3	4	2	1	1	1	1	2	1	4	38	2	1	1	0	1	0	5	63
27	2	3	2	3	2	2	2	16	2	2	2	2	3	0	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	36	2	1	2	1	1	1	8	60
28	2	2	1	3	3	3	2	16	3	1	1	3	2	2	1	1	2	2	1	1	1	0	1	3	0	25	2	2	2	2	1	1	10	51
29	2	1	2	3	1	1	2	12	3	2	1	4	0	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	0	37	3	1	1	3	2	2	12	61
30	1	2	0	1	2	3	1	10	0	1	0	0	0	3	1	1	2	1	0	0	1	3	3	2	2	20	3	2	3	0	1	0	9	39
31	2	2	2	1	2	2	4	15	3	1	2	2	4	2	2	2	2	3	0	1	1	2	2	2	1	32	1	0	1	0	1	0	3	50
32	1	2	2	3	2	1	1	12	2	2	1	1	1	1	1	2	0	1	0	0	0	0	1	2	1	16	2	1	1	1	1	0	6	34
33	4	3	1	4	2	3	4	21	1	1	1	3	3	3	3	4	3	2	3	2	3	1	1	4	0	38	2	1	3	1	3	1	11	70
34	2	4	2	4	3	4	3	22	0	2	4	4	2	0	3	4	3	4	4	0	0	1	4	1	3	39	3	1	0	0	0	0	4	65
35	1	4	2	3	3	1	3	17	1	3	4	4	2	0	4	4	1	4	2	3	3	4	4	0	4	47	2	1	2	2	1	0	8	72
36	2	3	2	3	2	3	3	18	2	2	2	2	1	0	1	1	2	2	1	0	1	1	1	1	1	21	3	2	0	1	1	0	7	46

Nro.	Estímulos estresores							POST TEST																	Estrategias de afrontamiento									
								Síntomas o reacciones																										
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Reacciones físicas							Reacciones psicológicas						Reacciones comportamentales													
							Est2	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	SR2	I25	I26	I27	I28	I29	I30	EA2	PT2	
1	2	4	1	3	2	2	2	16	1	2	1	0	0	3	1	2	2	2	2	3	2	3	3	1	0	28	2	2	3	0	4	2	13	57
2	2	1	0	0	3	3	2	11	0	1	2	0	1	0	0	2	1	1	0	0	1	1	1	0	1	12	2	2	2	0	4	0	10	33
3	3	2	2	3	3	3	3	19	1	2	2	3	0	1	2	3	1	2	2	0	1	2	2	2	0	26	2	2	2	1	3	3	13	58
4	1	1	0	0	1	0	2	5	2	3	1	2	0	3	1	2	2	0	2	0	0	0	1	2	0	21	2	1	1	1	2	1	8	34
5	1	2	1	2	3	2	3	14	0	2	2	1	3	0	1	0	2	2	1	0	1	2	2	2	2	23	3	1	2	0	2	0	8	45
6	3	3	2	3	3	3	3	20	1	1	1	2	4	0	2	2	2	1	1	1	2	2	1	3	0	26	3	1	2	1	2	3	12	58
7	2	4	1	4	3	3	3	20	3	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	33	4	2	3	2	2	2	15	68
8	1	2	1	0	1	0	3	8	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	3	2	1	1	1	0	1	23	2	3	3	1	1	0	10	41
9	2	3	1	2	3	3	2	16	1	2	3	2	1	0	2	1	1	2	3	2	2	1	2	0	3	28	2	3	1	1	2	3	12	56
10	2	3	2	3	3	2	2	17	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	2	3	1	38	1	1	1	1	1	1	6	61
11	3	3	2	2	2	2	2	16	1	3	2	1	2	2	1	1	2	1	3	1	0	3	3	2	2	30	3	2	2	2	3	1	13	59
12	1	2	1	2	1	0	1	8	0	3	2	0	0	2	1	1	1	0	1	0	0	0	1	3	0	15	2	2	2	1	0	0	7	30
13	2	2	1	2	2	2	1	12	1	3	2	1	2	1	0	2	2	1	1	2	2	2	0	2	0	24	2	1	2	0	1	1	7	43
14	0	1	0	0	2	2	2	7	3	2	1	1	1	0	2	2	2	0	2	2	2	2	1	3	0	26	3	1	1	1	2	2	10	43
15	1	2	1	3	3	3	2	15	3	2	2	2	1	0	2	1	1	2	3	3	2	2	3	3	0	32	2	2	2	1	3	1	11	58
16	2	2	2	4	3	2	2	17	0	2	1	0	2	0	0	0	1	1	1	1	2	3	2	0	2	18	4	4	2	1	2	0	13	48
17	1	1	1	3	3	2	1	12	1	0	0	1	0	0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	1	2	0	1	0	5	24
18	2	2	0	3	2	3	2	14	1	3	1	4	2	0	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	0	27	2	1	2	0	1	0	6	47
19	1	3	3	3	3	2	2	17	2	2	1	2	4	0	1	3	3	1	1	0	2	3	2	3	3	33	3	1	1	1	1	1	8	58
20	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	3	3	3	2	18	20
21	3	2	0	2	2	2	1	12	0	0	0	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13	1	1	1	0	1	0	4	29	
22	2	3	1	1	3	0	1	11	2	3	2	3	1	1	2	0	3	2	0	0	1	0	1	0	0	21	2	1	2	1	3	0	9	41
23	1	3	1	3	2	3	2	15	3	3	2	3	3	2	3	2	1	2	2	1	0	2	1	3	1	34	2	1	2	0	1	0	6	55
24	0	0	1	2	3	0	2	8	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	0	1	2	2	23	3	3	2	4	3	1	16	47
25	1	1	1	2	3	1	1	10	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	7	2	2	2	1	2	1	10	27	
26	0	1	2	1	1	3	3	11	0	2	1	2	2	0	2	0	2	3	2	2	1	0	0	3	1	23	3	1	1	2	3	1	11	45
27	1	4	2	3	4	3	3	20	2	3	3	2	2	2	2	1	1	3	2	2	1	2	1	1	3	33	3	3	2	0	2	2	12	65
28	2	3	2	3	3	3	4	20	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	40	2	4	3	1	2	2	14	74
29	2	3	2	2	2	3	2	16	2	3	2	3	2	1	3	1	3	1	2	1	1	1	3	3	1	33	4	4	2	0	1	0	11	60
30	2	2	1	3	4	3	2	17	1	2	3	1	1	0	1	3	2	1	2	3	2	2	2	0	28	3	1	1	2	3	2	12	57	
31	2	4	2	3	3	3	4	21	3	3	3	4	2	1	3	1	3	3	1	1	1	2	1	2	1	35	3	1	2	1	3	1	11	67
32	3	2	2	1	2	2	2	14	2	3	1	2	0	0	1	3	2	2	1	0	2	3	2	3	0	27	2	2	2	1	1	1	9	50
33	0	1	1	0	0	2	1	5	2	4	2	3	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	29	4	4	2	1	2	1	14	48	

34	0	0	0	0	2	1	0	3	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	7	3	3	2	4	2	0	14	24			
35	2	3	2	2	3	2	2	16	1	0	2	2	0	0	2	0	1	2	1	1	1	2	3	2	0	20	3	3	2	0	3	0	11	47	
36	3	1	0	2	1	1	2	10	2	1	1	2	1	0	1	1	1	2	0	0	0	3	3	0	18	3	3	3	1	4	0	14	42		
1	3	3	0	3	2	3	3	17	1	3	2	1	1	0	2	0	0	2	0	0	1	1	1	1	17	4	3	3	0	1	0	11	45		
2	2	4	1	3	2	1	3	16	1	2	2	1	1	0	2	1	2	2	1	0	1	0	0	0	19	2	0	1	0	0	0	3	38		
3	1	3	1	4	3	2	3	17	3	2	1	2	0	3	3	2	3	3	2	1	0	3	3	1	35	2	1	1	0	1	2	7	59		
4	2	2	0	3	3	2	2	14	3	2	2	2	1	0	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	36	1	2	1	0	2	0	6	56		
5	2	4	0	4	2	2	3	17	0	3	2	2	2	1	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	35	2	2	2	0	2	1	9	61		
6	1	3	1	2	3	1	3	14	3	1	1	2	0	2	2	0	1	3	3	1	2	1	2	2	0	26	2	1	1	0	2	0	6	46	
7	2	3	0	3	4	2	3	17	2	1	1	2	0	3	3	2	2	3	1	0	3	0	0	0	1	24	3	1	1	1	2	1	9	50	
8	3	3	2	3	3	1	2	17	2	1	1	2	1	2	1	1	3	3	3	3	3	2	2	3	0	33	3	1	1	0	0	1	6	56	
9	3	3	1	4	3	0	3	17	0	3	1	3	2	2	2	3	1	2	1	2	3	0	1	3	0	29	2	2	2	1	3	0	10	56	
10	2	3	1	4	3	2	3	18	4	2	4	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	4	3	1	45	3	2	2	0	1	0	8	71	
11	0	2	2	2	2	1	3	12	3	1	3	3	1	3	2	2	3	3	2	2	2	1	2	3	1	37	4	2	2	0	2	2	12	61	
12	2	3	3	2	3	1	3	17	3	1	3	3	1	3	2	3	0	2	0	0	0	0	3	2	1	30	3	0	1	0	3	0	7	54	
13	2	3	0	3	3	2	2	15	0	1	2	2	2	3	1	2	0	2	3	0	2	2	2	2	2	30	1	1	2	0	2	1	7	52	
14	2	4	1	3	3	1	4	18	2	0	2	3	0	0	3	1	4	3	3	1	0	3	3	0	1	29	4	1	2	0	3	3	13	60	
15	0	3	2	3	3	3	1	15	2	2	1	2	2	1	3	1	3	2	2	0	0	1	0	3	0	25	3	1	1	1	1	0	7	47	
16	2	3	2	3	3	3	3	19	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	0	1	2	0	22	2	0	1	0	1	0	4	45	
17	1	3	2	3	4	0	4	17	3	0	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	1	2	2	1	0	34	2	2	2	2	2	1	11	62	
18	0	3	2	4	3	0	4	16	3	1	1	2	2	1	4	0	1	2	2	0	0	3	2	2	0	26	2	1	1	1	2	1	8	50	
19	2	4	3	4	4	2	3	22	2	1	3	1	0	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	4	1	45	2	2	2	4	2	0	12	79	
20	3	3	1	3	3	2	3	18	3	2	2	1	3	2	1	3	3	2	3	0	2	2	3	2	0	34	1	1	0	0	0	0	2	54	
21	1	2	2	2	2	3	4	16	3	2	2	3	1	1	3	2	3	2	2	1	2	3	3	1	3	37	3	1	1	0	0	0	5	58	
22	2	3	0	3	3	0	4	15	2	0	2	2	2	1	4	2	3	1	2	1	3	2	2	4	1	34	2	1	1	1	3	4	12	61	
23	3	2	0	3	3	2	2	15	1	3	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	12	3	1	2	1	1	1	9	36	
24	3	3	3	3	4	3	4	23	0	3	2	0	1	3	0	3	0	2	2	0	0	2	2	3	2	25	1	3	3	0	0	0	7	55	
25	3	3	2	3	3	0	3	17	2	2	1	2	0	2	0	2	1	1	2	1	2	3	4	4	1	30	2	3	3	1	2	1	12	59	
26	3	4	3	4	4	2	3	23	2	3	0	3	2	2	2	3	4	2	1	0	1	1	2	1	4	33	2	1	1	0	0	0	4	60	
27	1	2	2	3	3	1	3	15	3	2	2	2	3	0	3	2	2	3	2	1	2	2	4	1	3	37	2	2	2	1	2	1	10	62	
28	2	3	1	3	3	1	3	16	3	1	2	3	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1	28	2	2	2	2	1	1	10	54	
29	3	2	2	4	3	1	2	17	2	1	0	4	1	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	0	33	3	1	2	3	2	1	12	62	
30	2	3	0	3	3	2	3	16	1	1	0	0	0	3	2	2	3	1	0	0	1	3	3	2	1	23	3	2	3	0	1	0	9	48	
31	2	3	2	3	2	2	3	17	4	2	2	1	3	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	35	2	0	1	1	2	0	6	58	
32	0	2	2	3	3	2	2	14	3	1	1	1	1	2	2	2	0	1	0	1	1	1	1	1	2	1	21	2	1	1	1	1	0	6	41
33	2	3	1	2	3	3	3	17	3	1	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	1	3	1	2	4	0	37	3	1	2	1	3	1	11	65
34	1	4	2	4	3	3	3	20	1	1	3	3	2	1	4	4	2	4	4	0	1	2	3	1	4	40	3	1	0	0	0	0	4	64	
35	1	4	2	3	3	2	4	19	1	2	3	3	3	0	2	2	2	3	2	2	3	3	3	0	3	37	2	1	2	2	1	0	8	64	
36	1	4	2	3	4	2	2	18	3	2	3	3	2	2	1	2	2	1	0	0	2	1	2	1	2	29	3	2	1	1	2	1	10	57	

Apéndice D. Datos para la Confiabilidad

Nro.	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24	It25	It26	It27	It28	It29	It30
1	3	4	3	4	2	3	4	1	3	1	0	0	4	2	3	2	2	3	3	3	3	3	1	0	2	1	2	0	4	1
2	1	1	0	0	3	0	2	2	3	3	3	0	3	3	2	2	0	3	0	0	0	2	2	0	1	0	1	1	2	0
3	1	3	1	3	3	2	3	0	4	4	2	3	0	1	1	3	2	1	0	0	2	2	3	3	1	0	2	0	1	0
4	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	1	0	2	1	3	3	3	2	2	1	3	1	3	2	1	1	0	0	0
5	2	3	3	2	3	2	2	0	1	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	3	1	3	1	1	0
6	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1
7	4	3	2	3	3	2	3	1	3	2	1	3	3	2	3	2	1	2	2	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	0
8	2	3	1	2	3	2	3	0	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1
9	1	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	3	0	2	3	3	2	2	0	2	3	3	3	4	1	1	1	1	2	1
10	1	1	1	2	3	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	2	2	1	1	0

Apéndice E. Descripción del Programa

Programa Basado en Mindfulness para el Control del Estrés Académico

I. Datos generales

1.1 Denominación: Programa basado en mindfulness para el control del estrés académico

1.2 Dirigido a: Estudiantes de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana

1.3 Facultad: Todas

1.3 Duración: 12 sesiones de aprendizaje de 20 minutos cada una

1.3 Frecuencia: 1 vez por semana

1.5 Inicio: agosto 2019

1.6 Responsable: Noemí Diana Alejo Landa

II. Fundamentación

El Programa basado en mindfulness para el control del estrés académico tiene como finalidad entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias para el manejo del estrés, ya que se ha observado que muchos de ellos presentan un nivel alto de estrés a lo largo del desarrollo del curso de inglés, especialmente durante las evaluaciones, sobre todo si son de forma oral.

Para tal fin, se hará uso de técnicas de respiración, meditación y ejercicios de hatha yoga de manera aleatoria en cada sesión de aprendizaje, buscando no la eliminación del estrés, sino que el participante aprenda a convivir con las situaciones estresantes que se presenten durante su vida estudiantil; es decir, aprender a vivir mindfulness.

III. Objetivos

3.1 Objetivo general

Desarrollar estrategias de atención plena o mindfulness en los estudiantes universitarios de pre grado para el manejo del estrés académico.

3.2 Objetivos específicos

- Aplicar técnicas de respiración consciente que permitan anclarnos en el presente.
- Entrenar a la mente a mantenerse en calma a través de la meditación.
- Reconocer los efectos que produce el mindfulness en uno mismo.

IV.- Capacidades a desarrollar

- Es consciente de su respiración.
- Utiliza la respiración como ancla al momento presente.
- Es capaz de convivir con situaciones estresantes evitando luchar contra ellas.
- Acepta las situaciones y/o pensamientos desagradables sin juzgarlos.
- Reconoce sus limitaciones de manera gentil.

V.- Procedimientos metodológicos

El programa estará dividido en tres fases:

Fase de diagnóstico. Se aplicará la prueba de diagnóstico del estrés académico para conocer los factores que provocan estrés en los estudiantes del grupo control y experimental, así como los síntomas que puedan presentar los mismos y finalmente conocer si utilizan alguna técnica para el control del estrés.

Fase de aplicación. El programa se llevará a cabo de manera práctica y teórica: en la parte práctica se realizarán 12 sesiones donde participarán todos los estudiantes del grupo experimental guiados por la profesora investigadora y en la parte teórica, se entregará una guía a los estudiantes para que estos puedan seguir practicando en casa lo aprendido en las sesiones.

Fase de evaluación. Al término de las 12 sesiones se aplicará nuevamente la prueba de diagnóstico del estrés académico a los estudiantes del grupo control y experimental para conocer si se han experimentado cambios en su percepción y afrontamiento del estrés.

VI.- Procedimiento para la aplicación del programa

El programa consta de 12 sesiones, y cada sesión tendrá una duración de aproximadamente de 20 minutos y se realizará una vez por semana al término de la sesión de aprendizaje.

Las sesiones del programa tendrán tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Inicio. Se realizarán un ejercicio breve de atención a la respiración.

Desarrollo. Se realizará una serie corta de estiramientos basados en hatha yoga y una sesión de meditación mindfulness.

Cierre. Los estudiantes que así lo deseen podrán comentar acerca de lo que experimentaron durante el desarrollo de la sesión. También podrán realizar consultas y absolver sus dudas. Recomendaciones para la práctica individual en el hogar.

VII. Evaluación del programa

Efectividad. El programa solamente será evaluado a través de la prueba de diagnóstico del estrés académico, el cual será aplicado antes y después del desarrollo de las 12 sesiones. No se aplicará ningún otro tipo de evaluación, ya que en mindfulness no se miden los logros ni existe la competencia entre los participantes, cada uno avanza a su ritmo, desarrollando la autocompasión. Algunos participantes pueden apreciar resultados inmediatos mientras que otros tardarán un poco más en conseguirlo.

Impacto. De acuerdo a los logros alcanzados, el programa podría ser aplicado no solo en las clases de inglés sino también en otras asignaturas que se imparten en la universidad.

El docente deberá contar con nociones básicas sobre mindfulness y si es practicante mucho mejor. Sin embargo, esto no es limitante, ya que existen audios grabados que bien pueden dirigir la sesión completa y el docente ira aprendiendo a la vez que guía a sus estudiantes.

VIII. Descripción del proceso

FASE	SESION	CONTENIDO	ACTIVIDAD	FECHA	TIEMPO
Diagnóstico	1	Aplicación de la prueba de entrada (Pre test)	- Aplicación de la prueba de diagnóstico del estrés académico al grupo experimental y control.	14/8/19	15 min
	2	Mindfulness. Que es y en que consiste.	- Presentación del programa. - Respiración con atención plena.	21/8/19	20 min
	3	Mindfulness de sensaciones	- Respiración con atención plena. - Escáner corporal	28/8/19	20 min
	4	Alimentación consciente	- Respiración con atención plena. - Comer conscientemente	4/9/19	20 min
	5	Caminata consciente	- Meditación caminando	11/9/19	20 min
	6	Sensaciones agradables	- Identificación de experiencias agradables y descripción - Meditación de agradecimiento	18/9/19	20 min
Aplicación	7	Movimiento consciente	- Práctica de ejercicios de hatha yoga. - Meditación compasiva	25/9/19	20 min

Evaluación

8	Mindfulness cotidiano	- Observando lo hay alrededor conscientemente - Meditación atenta	2/10/19	20 min
9	Sensaciones desagradables	- Identificación de experiencias desagradables y descripción - Meditación de las emociones	9/10/19	20 min
10	Rumiación	- Reconocimiento de pensamientos recurrentes - Meditación bondad amorosa	16/10/19	20 min
11	Escucha atenta	- Escuchar sin juzgar - Meditación amigo compasivo	23/10/19	20 min
12	Mindfulness en el día a día	- Meditación con los ojos abiertos	30/10/19	20 min
13	Cuidando mejor de mi	- Diagnóstico de las actividades que nos nutren - Meditación autocompasiva	6/11/19	20 min
14	Aplicación de la prueba de salida (Postest)	- Aplicación de la prueba de diagnóstico del estrés académico - Impresiones de los estudiantes - Cierre del programa	13/11/19	20 min

IX. Desarrollo de las sesiones

Sesión de aprendizaje N° 1

Objetivo:

Reconocer la importancia de la respiración como instrumento para una atención plena.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Visualizan un video introductorio sobre mindfulness.	Equipo multimedia: computador y proyector	5 min
Desarrollo	Aprenden a meditar prestando atención a la respiración. Con ayuda del cuenco se dirige la atención al presente.	Cuenco	10 min
Cierre	Comparten impresiones Reciben materiales para guiar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 2

Objetivo:

Centrar la atención en las sensaciones que experimenta el cuerpo.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrandó su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Reconocen las reacciones y sensaciones corporales a través del escaneo corporal.	Audio pregrabado	10 min
Cierre	Escuchan la lectura de un poema de Rumi y dan sus impresiones. Reciben materiales para guiar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 3

Objetivo:

Utilizar la atención plena al momento de consumir un alimento.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrando su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Reciben algunos alimentos y describen cada sensación que experimentan.	Frutos secos	10 min
Cierre	Comparten experiencias sobre su acercamiento al mindfulness. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 4

Objetivo:

Caminar siendo consciente de su propio cuerpo y movimientos.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Realizan ejercicios de estiramiento.	Incienso	5 min
Desarrollo	Meditan mientras caminan por la habitación prestando atención a sus movimientos corporales.		10 min
Cierre	Comparten sus experiencias e impresiones respecto a la tarea realizada en casa. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 5

Objetivo:

Reconocer los efectos que producen las experiencias agradables en nuestra vida.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrando su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Mencionan eventos agradables que usualmente experimentan, e identifican las sensaciones, sentimientos, emociones y reacciones asociadas a ellos.	Formato	10 min
Cierre	Aprenden un ejercicio meditativo de agradecimiento. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 6

Objetivo:

Ser consciente de los movimientos que su cuerpo es capaz de ejecutar tratando sus limitaciones con amabilidad.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Comparten sus experiencias e impresiones respecto a la tarea.	Incienso	5 min
Desarrollo	Realizan ejercicios básicos de hatha yoga.	Música suave	10 min
Cierre	Aprenden un ejercicio de meditación compasiva. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 7

Objetivo:

Aprender a involucrar la meditación en su rutina diaria.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrando su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Realizan ejercicios de meditación vinculados a las actividades cotidianas.	Crema de manos, mandarinas	10 min
Cierre	Comparten experiencias sobre su experiencia con el mindfulness. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 8

Objetivo:

Reconocer los efectos que producen las experiencias desagradables en nuestra vida.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrando su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Mencionan eventos desagradables que usualmente experimentan, e identifican las sensaciones, sentimientos, emociones y reacciones asociadas a ellos.	Formato	10 min
Cierre	Aprenden un ejercicio meditativo centrado en las emociones. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 9

Objetivo:

Reconocer, aceptar y manejar nuestros pensamientos recurrentes.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrando su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Escriben sobre sus pensamientos recurrentes e identifican las sensaciones, sentimientos y que les producen.	Hojas de papel	10 min
Cierre	Aprenden la meditación de bondad amorosa. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 10

Objetivo:

Aprender a escuchar sin juzgar ni opinar.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Comparten sus experiencias e impresiones respecto a la tarea.	Incienso	5 min
Desarrollo	Escuchan atentamente a un compañero expresar algún malestar que esté experimentando. Cambian roles.		10 min
Cierre	Aprenden un ejercicio de meditación dirigida a un amigo o familiar. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 11

Objetivo:

Aprender a meditar en diferentes momentos de la vida diaria.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Comparten sus experiencias e impresiones respecto a la tarea.	Incienso	5 min
Desarrollo	Realizan ejercicios de meditación centrados en mantener la atención a pesar de las circunstancias adversas.	Velas, música, incienso	10 min
Cierre	Escuchan la lectura de un poema y dan sus impresiones. Reciben tareas para continuar su práctica en casa.	Separatas	5 min

Sesión de aprendizaje N° 12

Objetivo:

Identificar las actividades que nos nutren y las sensaciones que producen.

Momentos	Estrategias	Recursos	Tiempo
Inicio	Meditan centrando su atención en la respiración.	Cuenco	5 min
Desarrollo	Mencionan las actividades que les nutren, así como, identifican personas que ejercen una influencia positiva en sus vidas.	Hojas de papel	10 min
Cierre	Aprenden un ejercicio de meditación de la autocompasión.	Separatas	5 min

Apéndice F. Juicio de Expertos



INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. MARIO VILA ESTRADA
INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : ESCUELA DE POST GRADO - UNE
INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DEL ESTRÉS ACADÉMICO
AUTOR DEL INSTRUMENTO : ALEJO LANDA NOEMI DIANA (Adaptado Inventario SISCO del estrés académico de Arturo Barraza)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				X
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																		X		
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				X
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las características del estrés académico.																				X
7. CONSISTENCIA	Esta basado en aspectos teóricos científicos sobre el estrés.																		X		
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				X
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X	
10. PERTINENCIA	La prueba es aplicable.																			X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Puede proceder a aplicar

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

98

FECHA: 12-08-2019

FIRMA DEL EXPERTO:

DNI: 34189143

CELULAR: 985565617



INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dra. FRANCISCA SALCEDO CARRASCO
INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : ESCUELA DE POST GRADO - UNE
INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DEL ESTRÉS ACADÉMICO
AUTOR DEL INSTRUMENTO : ALEJO LANDA NOEMI DIANA (Adaptado Inventario SISCO del estrés académico de Arturo Barraza)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																				X	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				X	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																					X
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																					X
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las características del estrés académico.																				X	
7. CONSISTENCIA	Esta basado en aspectos teóricos científicos sobre el estrés.																				X	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems.																				X	
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X	
10. PERTINENCIA	La prueba es aplicable.																					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Es Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95

FECHA: *19 julio 2019*

FIRMA DEL EXPERTO: *Francisca Salcedo Carrasco*

DNI: *07604858*

CELULAR: *999406737*

Apéndice G. Imágenes del Trabajo de Campo

