



**Universidad Femenina del Sagrado Corazón**

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

**EFFECTO DEL PROGRAMA ARMONÍA SOBRE RENDIMIENTO Y  
ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR DE LIMA**

Tesis presentada por:  
**MILAGROS LUCIA LLANOS BALLARDO**

Para obtener el Grado Académico de  
**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Asesor:

Dr. Mario Santiago Bulnes Bedón

Cod. ORCID: 0000 – 0001 – 7126 – 970X

Lima – Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MILAGROS LUCIA LLANOS BALLARDO

---

Mario Santiago Bulnes Bedón

---

Agustín Campos Arenas

---

María Jacqueline Solano Salinas

---

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado



## RESUMEN

La presente investigación buscó evaluar el efecto del programa Armonía, basado en mindfulness, sobre el rendimiento académico y el estrés académico en estudiantes de una institución de educación superior en Lima, a través de 8 sesiones de 1 hora y 30 minutos aproximadamente, durante 8 semanas. Se recurrió al diseño cuasiexperimental con pre y posttest, a fin de formar un grupo experimental y un grupo control, ambos con 25 participantes asignados aleatoriamente, quienes poseían una media de 19.82 años. Para la medición del estrés se utilizó el Inventario SISCO SV-21 y para el rendimiento académico se utilizaron las actas de notas de los parciales primero y segundo, completadas por los docentes. Se halló que existen efectos estadísticamente significativos a favor de la disminución del estrés en general explicados por el programa con un tamaño del efecto grande ( $d = 1.18$ ;  $p < .01$ ), así como para sus dimensiones estresores ( $d = 1.39$ ;  $p < .01$ ), síntomas ( $d = 2.88$ ;  $p < .01$ ) y estrategias de afrontamiento ( $d = -3.16$ ;  $p < .01$ ); igualmente, se determinó que existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del rendimiento académico global explicados por el programa con un tamaño del efecto mediano ( $d = -0.42$ ;  $p = .04$ ). Se concluye que existen evidencias suficientes para determinar la efectividad del programa en la reducción del estrés; sin embargo, a pesar de poseer cierto efecto en el rendimiento académico de forma general, se necesita más investigación para determinar su influencia sobre esta variable y sus componentes.

**Palabras clave:** mindfulness, estrés académico, rendimiento académico, estudiantes, educación superior

## ABSTRACT

The present research sought to evaluate the effect of the Harmony program, based on mindfulness, on academic performance and academic stress in students of a higher education institution in Lima, through 8 sessions of approximately 1 hour and 30 minutes, for 8 weeks. The quasi-experimental design with pre and post-test was used, in order to form an experimental group and a control group, both with 25 randomly assigned participants, who had a mean of 19.82 years. For the measurement of stress, the SISCO SV-21 Inventory was used and for academic performance the transcripts of the first and second partial exams were used, completed by the teachers. It was found that there are statistically significant effects in favor of the reduction of stress in general explained by the program with a large effect size ( $d = 1.18$ ;  $p < .01$ ), as well as for its stressor dimensions ( $d = 1.39$ ;  $p < .01$ ), symptoms ( $d = 2.88$ ;  $p < .01$ ) and coping strategies ( $d = -3.16$ ;  $p < .01$ ); likewise, it was determined that there are statistically significant effects in favor of the increase in global academic performance explained by the program with a medium effect size ( $d = -0.42$ ;  $p = .04$ ). It is concluded that there is sufficient evidence to determine the effectiveness of the program in reducing stress; however, despite having a certain effect on academic performance in general, more research is needed to determine its influence on this variable and its components.

**Keywords:** mindfulness, academic stress, academic performance, students, higher education

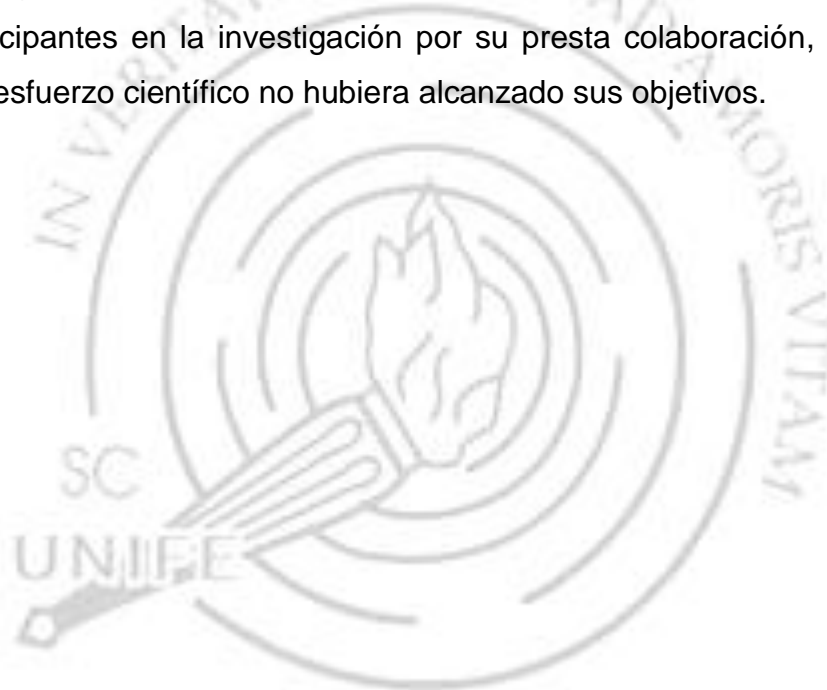
## RECONOCIMIENTOS

Dedico este trabajo de investigación a mi madre Adela y a mi hermana Claudia, que es Señor las tenga en su gloria eterna. A mi padre Carlos, que es mi inspiración y mi fuerza día a día. A mis hermanas, sobrinas y sobrinos. Asimismo, a mi asesor Dr. Mario Santiago Bulnes Bedón por su incondicional apoyo.

Expreso mi gratitud a la Escuela de Posgrado de Universidad Femenina del Sagrado Corazón por trazar mi camino hacia el conocimiento científico y ser mi luz de sabiduría.

Mi eterno agradecimiento a mi Director de la Escuela de Oficiales de la PNP, Coronel Jorge Tomás Guardia Riveros.

A los participantes en la investigación por su presta colaboración, ya que sin ellos este esfuerzo científico no hubiera alcanzado sus objetivos.



# ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
RECONOCIMIENTOS .....	5
ÍNDICE .....	6
LISTA DE TABLAS .....	9
LISTA DE FIGURAS .....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	14
1.1 Planteamiento del problema .....	14
1.2 Justificación de la investigación .....	23
1.3 Delimitación y limitación de la investigación.....	25
1.3.1 Delimitación de la investigación .....	25
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	26
1.4 Objetivos de la investigación.....	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivos específicos .....	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 Antecedentes de la investigación.....	29
2.1.1 Antecedentes Internacionales .....	29
2.1.2 Antecedentes Nacionales .....	33
2.2 Bases teóricas .....	35
2.2.1 Rendimiento académico en la educación superior .....	35

	Página
2.2.1.1 Enfoques teóricos sobre rendimiento académico .....	35
2.2.1.2 Rendimiento Académico en el Ámbito de la Educación Formal.....	41
2.2.2 Estrés Académico .....	45
2.2.2.1 Definición .....	45
2.2.2.2 Fisiología del Estrés.....	47
2.2.2.3 Síntomas del estrés .....	47
2.2.2.4 Estresores académicos.....	48
2.2.2.5 Estilos y estrategias del afrontamiento.....	54
2.2.3 Mindfulness como estrategia terapéutica-educativa .....	59
2.2.3.1 Mindfulness según modelos psicológicos.....	60
2.3 Definición de términos .....	63
2.3.1 Rendimiento académico.....	63
2.3.2 Estrés académico .....	63
2.3.3 Mindfulness.....	63
2.4 Hipótesis.....	64
2.4.1 Hipótesis general .....	64
2.4.2 Hipótesis específicas .....	64
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	66
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.....	66
3.2 Participantes .....	68
3.2.1 Población .....	68
3.2.2 Muestra.....	69
3.3 Variables de investigación .....	70

	Página
3.3.1 Variable independiente .....	70
3.3.2 Variables dependientes.....	73
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	77
3.4.1 Técnica e instrumento de recolección de datos sobre estrés académico .....	77
Instrumento: Inventario Sistemico Cognoscitivista SISCO SV-21.....	77
3.4.2 Técnica e instrumento para la recolección de datos sobre rendimiento académico .....	79
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	79
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	81
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	95
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	107
6.1 Conclusiones .....	107
6.2 Recomendaciones .....	108
REFERENCIAS .....	110
APÉNDICES .....	129
APÉNDICE A. ESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA ARMONÍA .....	130
APÉNDICE B. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	135
APÉNDICE C. CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DEL INVENTARIO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA SISCO SV-21.....	136
APÉNDICE D. INVENTARIO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA SISCO SV-21.....	137



## LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1.	Matriz de operacionalización de la variable independiente: Programa online “Armonía” de mindfulness.....	70
2.	Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Estrés académico.....	72
3.	Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Rendimiento académico.....	74
4.	Cargas en el modelo exploratorio.....	80
5.	Varianza acumulada por factor en el modelo.....	81
6.	Medidas de ajuste del modelo confirmatorio.....	82
7.	Cargas factoriales y medidas de covarianza entre factores.....	82
8.	Medidas de consistencia interna.....	84
9.	Correlaciones ítem-test por factor.....	84
10.	Resultados pre y post test del programa sobre la variable estrés..	86
11.	Resultados pre y post test del programa sobre la dimensión estresores.....	87
12.	Resultados pre y post test del programa sobre la dimensión síntomas.....	87
13.	Resultados pre y post test del programa sobre la dimensión estrategias de afrontamiento.....	88
14.	Resultados pre y post test del programa sobre el rendimiento académico.....	89
15.	Resultados pre y post test del programa en el área de formación general.....	89

	Página
16. Resultados pre y post test del programa en el área de investigación.....	90
17. Resultados pre y post test del programa en el área de formación básica.....	90
18. Resultados pre y post test del programa en el área de formación profesional especializada.....	91
19. Resultados pre y post test del programa en el área de prácticas preprofesionales.....	92



## LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1.	Modelo conceptual del rendimiento académico.....	35
2.	Gráfico de sedimentación.....	81



## INTRODUCCIÓN

En nuestros tiempos, todas las variables que potencian o interfieren el correcto aprendizaje toman una relevancia notable, ya que vivimos en una sociedad que fundamenta su crecimiento y desarrollo en la información e investigación, por ende, sustenta sus mejores ideales en los pilares de la enseñanza y el aprendizaje (Flórez et al., 2017; Pérez et al., 2018; Rodríguez-Ponce, 2015; Salazar-Gómez & Tobon, 2018). Las actividades educativas, sobre todo las de categoría superior, entrañan diversos retos y desafíos que pueden inducir estrés y ansiedad en los estudiantes. La exposición prolongada a estos problemas puede mermar sus resultados y rendimiento académico, provocando frustración y tristeza que, a su vez, agravan la ansiedad y el estrés, generando así un círculo vicioso del cual es complicado salir sin las herramientas adecuadas, más aún en condiciones de aislamiento prolongado e inestabilidad política y social, fruto de una pandemia a nivel global (Ariza-Hernández, 2017; Espinosa et al., 2021; González et al., 2019; Huaman & Suarez, 2021; Pereira & Vidal, 2021).

Debido a ello, proporcionar recursos de afrontamiento ante el estrés académico y sus problemas derivados, tales como el bajo rendimiento académico, puede contribuir con una mejora significativa del rendimiento en los estudiantes, ofreciéndoles una gama de estrategias que podrían utilizar ante momentos estresantes y que se desempeñarían como factores protectores ante las vicisitudes y exigencias propias del ámbito educativo superior (Asenjo-Alarcón et al., 2021; Canedo et al., 2021; Enciso, 2021; Gil & Fernández, 2021).

En este sentido, la presente investigación se gesta con el objetivo de evaluar los efectos del programa Armonía, un programa de 8 sesiones centrado en el mindfulness, sobre el estrés académico y el rendimiento en este mismo ámbito, a fin de proporcionar métodos y técnicas de afrontamiento y regulación a nivel cognitivo, emocional y comportamental, que pueden contribuir significativamente con el bienestar y realización personal de los estudiantes.

La presente tesis se organiza en seis diferentes capítulos, el primero nos expone el planteamiento del problema, su justificación, delimitación y limitaciones, así como los objetivos trazados. El segundo nos acerca a los antecedentes que se toman como referencia y punto de partida, las bases y enfoques teóricos utilizados y que proporcionan el sustento científico, así como las hipótesis derivadas del análisis a profundidad. El tercero nos introduce al nivel, tipo y diseño de la investigación, así como al detalle de los participantes y las variables involucradas, los instrumentos de recolección de información y las técnicas de procesamiento de datos. El cuarto nos muestra los resultados obtenidos del análisis y procesamiento de datos, a través de tablas y figuras. El quinto polemiza y discute lo hallado, a fin de insertar el nuevo conocimiento descubierto dentro del corpus teórico-fáctico de la ciencia empírica. Por último, el sexto establece las conclusiones puntuales derivadas de los resultados, y las recomendaciones pertinentes para la resolución de los problemas identificados, así como la mejora de las cualidades que lo ameriten.

# CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 Planteamiento del problema

La formación académica superior es el medio que permite el desarrollo a nivel profesional de las personas, ampliando sus posibilidades de crecimiento en el desempeño de sus funciones en el cargo asignado (Cruz & Sandí, 2014). En este sentido, dada su importancia, resulta indispensable estudiar las maneras de mejorar constantemente dicho proceso.

Según Suárez y Díaz (2015), las actividades que realizan las instituciones de educación superior para alcanzar sus fines son de tal naturaleza que implican retos y desafíos por parte de los estudiantes, que, a la larga, padecen estrés, el cual, con el tiempo, puede transformarse en ansiedad negativa. En este orden de ideas, el estrés académico requiere el análisis y tratamiento de aspectos globales, nacionales y personales tanto a nivel social, económico, cultural e institucional.

En primer lugar, a nivel mundial, el estrés se revela como un problema de salud global. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) el estrés a nivel social y en las organizaciones puede ser un problema muy perjudicial para la salud mental y física de las personas. Este problema ha venido creciendo de maneras preocupantes a nivel global durante las últimas décadas (Ávila, 2014), más aún bajo condiciones de encierro o cuarentena, en las que puede ser difícil lidiar con situaciones estresantes, las cuales se

vuelven cotidianas y altamente frecuentes afectando todas las áreas del ciclo vital, concentrándose estos factores en espacios muy reducidos (Vera, 2021).

Así mismo, a nivel nacional, el Perú no está exento de este problema. Según el Instituto Nacional de Salud (INS, 2018), los problemas relacionados a la ansiedad y el estrés son preocupantes tanto a nivel nacional como regional, siendo que incluso problemas indirectos a éste (p. e., estados anímicos comunes) son experimentados por el 13,3% de la población, quienes vivencian estados tales como preocupación e irritabilidad de forma frecuente; siendo aún más alarmante la presencia de estados más graves, tales como la desesperanza, el desgano, la sensación de ser inútil o estar muy nervioso, en un 4,1% de la población, todos ellos en relación directa con la presencia de trastornos ansiosos y estrés.

Así mismo, dentro del mismo estudio (INS, 2018) se incluyen a los estresores psicosociales, los cuales tienen relación directa con problemas de salud mental y el bajo rendimiento global. Respecto a éstos, hasta el 50,1% de la población general presenta altos niveles de tensión ante múltiples estresores, y la cantidad sube hasta el 84,9% si se toman en cuenta más tipos de estresores, como los ambientales y salubres. Estos indicadores revelan la preocupante situación en la que puede verse envuelta la población peruana, la cual ve disminuidas sus capacidades de autorrealización y su desempeño en actividades de la vida cotidiana, del trabajo, del hogar y los estudios.

Al respecto, Martín (2007) señala que el estrés es un síndrome, en tal sentido, presenta múltiples características y su origen es complejo. Es un desorden psicológico cuyas respuestas se manifiestan fisiológicamente, afecta

la salud y el bienestar del sujeto que lo padece. Vivir en condiciones de constante estrés puede producir desregulaciones fisiológicas, aumento de la mortalidad y morbilidad, problemas físicos y mentales, así como bajo rendimiento global, en múltiples actividades (Rodríguez-Marín, 1998; Scheter & Dolbier, 2011). Estas condiciones de constante estrés pueden emerger de diversas situaciones cotidianas humanas, entre ellas, las actividades educativas; en particular, el contexto de la educación superior puede fungir como una importante fuente de estrés y ansiedad ya que puede presentar al estudiante múltiples retos, dificultades, cortos plazos de entrega, altas exigencias y demandas, evaluaciones, dificultades económicas, problemas entre pares, entre otros (Gómez et al, 2018). Según Suárez y Díaz (2015), las propuestas teóricas y la evidencia empírica revelan que el grado de vulnerabilidad ante el estrés del estudiante está influido por la personalidad, la capacidad para afrontar situaciones y el apoyo que recibe. En este sentido, el conocimiento de técnicas de relajación, concentración y respiración puede fungir como un factor protector altamente efectivo frente al estrés académico (Toro, 2019).

En efecto, los participantes del sistema de educación superior peruano, a pesar de ser tan importantes para la dinámica socioeconómica nacional, son algunos de los más perjudicados por el estrés, como lo revelan investigaciones que indican una prevalencia de entre el 35% hasta el 75,7% de niveles altos de estrés en esta población particular (Coavoy, 2019; Córdova & Flor, 2018; Quiliano & Quiliano, 2020; Soto & Torres, 2019; Teque-Julcarima et al, 2020). Esto demuestra que la comunidad estudiantil puede estar altamente expuesta a



este problema de salud, por lo que su estudio particularizado y focalizado debe ser prioritario al momento de plantear iniciativas científicas.

Por otra parte, la educación formal según Fernández y Luévano (2018) se orienta al logro de objetivos educativos mediante el empleo de estrategias, lineamientos institucionales y programas curriculares. En ese marco, según Tejedor y García (2007), la eficacia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje dependen de las condiciones en que se diseñan y formulan las competencias que permiten alcanzar el rendimiento académico esperado. Además, dicha eficacia depende de las condiciones tanto internas como externas que pueden mermar o potenciar las capacidades del educando, tales como el estrés.

Diversos estudios, como los llevados a cabo por Amaya y Flores (2019), Martínez (2019), Fernández y Luévano (2018), Ortiz (2018), Vizoso y Arias (2016), Bonfill (2016), Farfán (2017), Alfaro (2016), Pina (2016), Canchi (2014), Alba et al. (2013), demuestran que existe correlación entre las variables estrés y rendimiento o desempeño académico en el educando de educación superior. Así, por ejemplo, Cruz y Sandí (2014) sostienen que existe un vínculo directo entre el exceso de actividades académicas y el estrés, en cuyo caso, los rasgos más saltantes son la ansiedad, el sentimiento de minusvalía, pesimismo, la falta de atención, sudoración, etc; a su vez, éstos síntomas detrimentan el desempeño académico, generando aún más estrés, lo cual inserta al estudiante en una espiral de estrés y bajo rendimiento que puede dañar seriamente su bienestar psicológico.

Según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (Sineace, 2014), el Perú cuenta con un sistema universitario deficiente en calidad educativa que se refleja en el bajo rendimiento académico. Al respecto, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2020), atribuye el bajo rendimiento académico en los estudiantes a una serie de factores como la interrupción de los estudios por problemas económicos, la baja formación profesional de los docentes de educación superior y el escaso desarrollo de la investigación universitaria. Por su parte, Thorne (2000) y Trahtemberg (2006), sostienen que se agudizan las deficiencias en rendimiento académico durante la universidad debido a que los estudios se hacen más complejos y estas deficiencias se vienen sumando desde la formación básica. En consecuencia, los estudiantes tienen que estar preparados para afrontar esta mayor complejidad, a través del conocimiento de adecuadas técnicas de organización y gestión del tiempo, métodos de jerarquización de prioridades, autoconocimiento y metacognición de sus propias formas de aprendizaje. Igualmente, conocimiento de su plan de estudios, formas de relajación y afrontamiento al estrés, conocimiento de los diversos grupos de apoyo y tutoría en las instituciones, entre otros, para esa transición de la formación básica a la formación universitaria (Bosada, 2021). Si no es así, difícilmente lograrán un buen rendimiento académico.

Acorde a lo dicho por el Banco Mundial (BM, 2017), el 50% de los estudiantes con edades entre 25 y 29 años dejaron sus estudios inconclusos, debido a la reprobación de un curso o a haber desertado. Por su parte, Penta Analytics (2017) señala que, en el Perú, más de un cuarto de los alumnos que ingresan a universidades privadas desertan de sus estudios en el primer o

segundo ciclo, dicha suma aumenta si se considera también a aquellos que no culminan la carrera completa, llegando a casi el 50% del estudiantado. El estudio sostiene que, entre otras causas, como problemas financieros, dudas vocacionales y problemas emocionales, la principal causa de la deserción universitaria es el bajo rendimiento académico entre los jóvenes estudiantes, aunque estos no sean problemas exclusivos de las universidades privadas, ya que los estudiantes de las universidades públicas también pueden presentar dichos inconvenientes.

Asimismo, el Vicerrectorado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (VRAC-PUCP, 2018), realizó otros estudios sobre el tema donde figura el insuficiente rendimiento académico como causa de deserción. Toda esta problemática de la baja performance académica que genera la deserción tiene sus efectos adversos en el número de graduados a nivel nacional. En el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019), se puede ver la cantidad de estudiantes peruanos graduados en universidades privadas y en universidades públicas entre los años 2014 y 2019. El INEI informa que, de 274216 matriculados en el año 2014 en universidades públicas se graduaron 48575 en el año 2019, y de 898404 matriculados en el año 2014 en universidades privadas se graduaron 87,929 en el año 2019. Siendo difícil analizar las causas del bajo rendimiento académico universitario ya que cada estudiante viene de entornos diferentes (López, 2016).

La institución educativa en la que se realizó la investigación presenta, en la actualidad, diversos problemas asociados al rendimiento académico de sus alumnos, lo que podría estar vinculado a situaciones de estrés académico.

En estudios previos, Traslaviña (2015) estableció la correlación presente entre la alineación hacia metas y el desempeño académico, concluyó que dichos estudiantes presentaban bajos niveles de alineación y que no existía una relación significativamente directa con la alineación hacia metas. Por su parte, Lovato (2016) incluyó, a través de un muestreo no probabilístico intencionado, a 20 estudiantes, con la intención de determinar cuál era la relación que vinculaba a los componentes del rendimiento educativo con los aprendizajes alcanzados. Encontró un rendimiento bajo en los estudiantes; respecto a los aspectos personales (metas, intereses y objetivos de vida) y sociofamiliares (valoración, expectativa y percepción social y familiar), halló que se relacionaban de manera significativa con el aprendizaje en los estudiantes.

Actualmente, dice Solano (2015), se considera que el aprendizaje es el resultado de un proceso socio-constructivo, en el que participa la recepción, selección y almacenamiento de información que luego será codificada y analizada y, por último, interpretada para construir el conocimiento. Sobre este asunto, Lamas (2015) considera que el desempeño académico se fundamenta en la consecución de los objetivos planteados en el proceso educativo. En este sentido, han surgido nuevas iniciativas por estudiar la salud psicológica en el alumnado que coadyuven en la mejora del rendimiento académico sin olvidar que, a decir de Sánchez-Cánovas (2013), emergen modelos teóricos que prestan mucha atención al bienestar psicológico experimentado por la persona, considerando el nivel de agrado respecto las vivencias, la presencia de pensamientos positivos que generan emociones diarias y la presencia de factores limitantes, como el estrés o la ansiedad.

En relación a lo planteado por Sánchez-Cánovas (2013), esta investigación se propuso aplicar, en un contexto de educación superior, un conjunto de sesiones dedicadas a incentivar la concentración total, la cual consiste en detenerse y estar presente, mediante una autorregulación que conduce a reconocer la actividad mental en un instante presente.

Miró et al. (2011) sostienen que el *mindfulness* es la conciencia enfocada hacia el momento actual, sin interpretaciones ni emisión de juicios, pero con la aceptación de los sentimientos, pensamientos y sensaciones que emergen. Actualmente se usa con fines terapéuticos y de apoyo a tratamientos orientados a mitigar condiciones vinculadas a la depresión, ansiedad y estrés, demostrando una amplia efectividad para este tipo de problemas. Chen (como se citó en Alba, 2016), por su parte, ha demostrado los beneficios asociados a psicoterapias basadas en *mindfulness* para optimizar el estado de salud mental y física, así como para mitigar los efectos del estrés.

El *mindfulness* según Kabat – Zinn (2003) consiste en la conciencia que surge al prestar atención al momento presente, deliberadamente y sin prejuicios. En este sentido, queda demostrado el auge progresivo de la promisorio intervención de las aplicaciones de estrategias basadas en *mindfulness*. Sobre el mismo asunto, Viciano et al. (2018) sostienen que constituye una práctica con orígenes que se remontan a las antiguas culturas budistas, fundamentada en la meditación para prestar atención a la experiencia propia sin juzgarla. Es relevante el hecho de que en años recientes se destaca la mayor aplicación de este tipo de intervenciones dentro del ámbito educativo,

lo cual contribuye con el aprendizaje y desempeño educativo (Bóo et al, 2020; Mrazek et al, 2013; Zeidan et al, 2010; Pardo & González, 2019).

Por lo tanto, la presente investigación estuvo orientada al estudio del efecto del programa *Armonía* sobre el rendimiento académico y el estrés académico en estudiantes de educación superior de Lima. La aplicación del programa online basado en mindfulness en el ámbito educativo podría ser efectivo para la educación integral de estudiantes universitarios siendo accesible en espacio y tiempo (Schultchen et al, 2020; Cuevas et al, 2017).

Vicana et al. (2018) y Bonilla y Padilla (2015) resaltan que los programas de intervención terapéutica que incluyen la aplicación de técnicas del *mindfulness* para la obtención de beneficios en la reducción de estrés, resultan cada vez más promisorios, Asimismo, Hérvás et al. (2016), Cuevas et al. (2017), Alvarado et al. (2018), Oblitas et al. (2019), Franco et al. (2020), informan que la aplicación de estas prácticas en el entorno académico es cada vez más frecuentada, debido a los beneficios que pueden obtenerse para reducir el estrés en los estudiantes, lo que produce una optimización del proceso de aprendizaje. Para lograr dicho cometido en la institución en la que se realizó este estudio, la propuesta consistió en desarrollar y aplicar un programa en línea con perspectiva pedagógica y apoyado en los modelos más relevantes respecto al tratamiento para reducir el estrés fundamentada sobre mindfulness (MBSR) y la intervención cognoscitiva fundamentada en mindfulness (MBCT) a fin de optimizar el rendimiento académico en el estudiantado (Moore et al, 2020).

Por tanto, se formula como problema de investigación: ¿Cuál es el efecto del programa *Armonía* sobre el rendimiento académico y el estrés académico en estudiantes de una institución de educación superior en Lima?

## **1.2 Justificación de la investigación**

De acuerdo con Carrasco (2005) la justificación se basa principalmente en los aportes que la investigación brindará en los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. Por tal motivo, el presente trabajo toma en consideración estos alcances.

### **Justificación metodológica**

Esta pesquisa podrá servir como referente para investigaciones subsiguientes que podrán recurrir a la aplicación de un instrumento de recolección de datos y de un programa de intervención en un entorno virtual, lo que servirá de base para la réplica de investigaciones similares.

Además, la justificación metodológica radica en que en la presente investigación se desarrolló un programa basado en las técnicas de *mindfulness* para estudiar cómo influye este sobre el estrés de naturaleza académica y el rendimiento académico, siendo un aporte valioso que podrá servir de referencia ya que dicho programa se podrá emplear para el desarrollo de otras investigaciones futuras.

### **Justificación práctica**

Al realizar el trabajo de investigación referente al estrés y rendimiento académico de los estudiantes se pudo analizar todos los resultados, con ello se podrá optar por diseñar y aplicar intervenciones específicas que tengan en

cuenta los requerimientos de este tipo de muestra; adicional a esto se facilitará los resultados a la institución para que puedan ser utilizado por las autoridades.

### **Justificación Social**

La investigación buscó identificar aquellas condiciones estudiantiles en el centro de enseñanza mencionado que permiten mejorar sus expectativas de estudio y rendimiento académico, entendiéndose que un estudiante exitoso presenta conductas y actitudes positivas hacia el estudio y mejora sus relaciones sociales.

### **Justificación de Pertinencia**

La investigación pone en evidencia la importancia del estrés y rendimiento académico, lo que permitirá introducir mejoras en aquellos aspectos que, elevando el rendimiento en el estudio, brinden a su vez la oportunidad de lograr metas y expectativas, en el momento oportuno y en áreas directamente vinculadas con la calidad del estudio.

### **Justificación teórica**

Esta investigación permitirá obtener más y mejores nociones sobre el estrés, rendimiento académico y mindfulness, así como la relación entre dichas variables.

Así mismo, se podrá tener evidencia de los beneficios de la aplicación del programa online de mindfulness para generar un aporte al campo educativo logrando hallazgos que se obtendrán mediante el análisis de las variables estudiadas, dando énfasis a que esta línea de investigación no cuenta con claras evidencias científicas suficientes sobre los beneficios de emplear el mindfulness en contextos educativos



De acuerdo con lo anterior, se entiende que la educación superior exige a los estudiantes una serie de demandas y desafíos que pueden provocar altos niveles de estrés. Esto se relaciona con múltiples consecuencias, tales como estados emocionales infrecuentes, cambios físicos y la modificación de las relaciones personales (Martin, 2007), el rendimiento académico (Frazier et al, 2019) y hasta la deserción estudiantil (Suárez & Díaz, 2015). En la actualidad, se considera que la universidad no es exclusivamente un centro educativo orientado hacia la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes, sino que se replantea como un centro promotor en salud tanto física como mental, protegiendo así la calidad de vida de los estudiantes (Chau & Saravia, 2014).

Es en este contexto que se presenta la siguiente investigación, la cual implicó realizar una investigación experimental que enriquecerá los conocimientos actuales acerca de las ventajas que conlleva la implementación educativa de una técnica tradicionalmente utilizada en contexto de salud general.

### **1.3 Delimitación y limitación de la investigación**

#### **1.3.1 Delimitación de la investigación**

**Delimitación espacial.** El estudio se llevó a cabo en una institución castrense de educación superior de Lima. Sin embargo, debido a las condiciones de distanciamiento social que deben cumplirse para evitar la propagación de la Covid-19, se aplicó de forma online. Se aplicó un instrumento para la obtención de la información que sirvió para medir el estrés y realizar un diagnóstico previo, el cual fue la escala denominada Inventario

SISCO SV-21, en su segunda versión de 21 ítems, la cual ha sido diseñada para ser auto administrada y puede ser aplicada de manera individual o grupal. Respecto a la medición de la variable rendimiento académico, se realizó un análisis de las actas de calificaciones de la institución educativa. Luego, la información fue tabulada y procesada debidamente para poder analizar las variables.

**Delimitación conceptual.** El estudio se centró en la determinación del estrés y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de educación superior. Asimismo, el estudio se enfocó en comprobar los efectos de aplicar la estrategia del mindfulness en un entorno educativo.

**Delimitación temporal.** El programa de intervención cuya eficacia se evaluó en la presente investigación fue aplicado durante junio, julio y agosto de 2021.

### 1.3.2 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la investigación están representadas por los elementos que puedan interponerse en el desarrollo normal del proyecto, tales como:

- **Aspecto económico.** Se consideró que el diseño y desarrollo de la investigación tuvo un costo económico que fue sufragado con recursos propios.
- **Factor temporal.** Una limitación estuvo relacionada a la distribución del tiempo para la realización del programa, ya que la institución tuvo horarios

lectivos establecidos, por lo que fue necesario la coordinación constante con la autoridad pertinente dentro del centro educativo a fin de fijar horarios de trabajo que no colisionen con las actividades propias de la entidad.

Otra limitación se relacionó con las restricciones propias de la situación actual de pandemia y el consecuente distanciamiento social que obligó a que muchas intervenciones se realicen de manera online, lo que implicó que los participantes puedan disponer de los recursos para acceder a esta modalidad. Al ejecutar el programa se debió tener en cuenta las limitaciones que algunos de los participantes pudieron tener en el acceso a las sesiones.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1 Objetivo general**

Evaluar el efecto del programa *Armonía* sobre el rendimiento académico y el estrés académico en estudiantes de una institución de educación superior en Lima

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en *el estrés académico global* en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en los *estresores del estrés académico* en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.

- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en los *síntomas del estrés académico* en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto programa *Armonía* en las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en el rendimiento académico global en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en el rendimiento académico en el área de Formación General en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en el rendimiento académico en el área de Investigación en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en el rendimiento académico en el área de Formación Básica en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en el rendimiento académico en el área de Formación Profesional Especializada en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.
- Evaluar el efecto del programa *Armonía* en el rendimiento académico en el área de Prácticas Preprofesionales en estudiantes de una institución de Educación Superior en Lima.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

El presente capítulo está desarrollado con la intención de recopilar data referente a definiciones, conceptos y teorías manejadas respecto al mindfulness, el rendimiento académico y el estrés académico.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

A continuación, se detallan los antecedentes nacionales e internacionales más relevantes.

#### **2.1.1 Antecedentes Internacionales**

Corti y Gelati (2020) realizaron una investigación que tuvo como propósito investigar los resultados de una intervención consistente en 10 módulos llamada MEL (Mindful Effective Learning), que integra la atención, el entrenamiento y la capacitación en estrategias de estudio, en entrenamiento y la capacitación en estrategias de estudio, en las habilidades de retención de información en alumnos de la Escuela de Ciencias Politécnicas y Básicas de la Universidad de Nápoles Federico II, en Italia. Los autores recurrieron a diseñar un estudio cuasiexperimental con aplicaciones previas y posteriores de una prueba de tamizaje. Se trabajó con una muestra de 21 estudiantes universitarios en el grupo experimental y 24 en el grupo de control, los cuales fueron seleccionados mediante el muestreo intencional puro. Se utilizó la prueba denominada cuestionario italiano AMOS (Abilities and Motivation to Study) y la versión italiana de la Escala de Atención y Concienciación (MAAS) elaborada por Cornoldi et al. (2005). Los resultados arrojaron que nueve de las 14 variables aumentaron significativamente de forma posterior a la aplicación.

Los estudiantes que asistieron a la intervención incrementaron su autoconciencia, capacidad de autoevaluación, habilidades de metacognición, organización y capacidad de elaboración para gestionar materiales de estudio. En cuanto a los aspectos emocionales, mejoraron el control de la ansiedad; con respecto a la motivación, desarrollaron una teoría incremental del Yo y mejoraron su confianza en su propia inteligencia. En conclusión, según los resultados, la formación MEL mejoró el aprendizaje autorregulado en los estudiantes. La capacitación MEL podría brindar a los estudiantes la oportunidad de lograr un crecimiento personal durante la experiencia universitaria

Gutiérrez et al. (2017) realizaron una investigación que tuvo como objetivo establecer cuáles eran los efectos de la meditación sobre el estrés educativo de los alumnos del primer ciclo asistentes a la Licenciatura de Fisioterapia de una escuela superior de México. Con aras de alcanzar dicha meta, se utilizó un diseño cuasi experimental con una muestra de 36 estudiantes; involucró un grupo control constituido por 18 individuos y 21 correspondientes al grupo experimental. La intervención del grupo experimental se realizó durante dos meses e incluyó sesiones con meditación dirigida por intervalos de 20 minutos. Los grupos se sometieron a una evaluación mediante el Inventario SISCO desarrollado por Barraza (2012) para medir el estrés académico. Los resultados evidenciaron una reducción significativa del estrés ( $p < 0.01$ ), gracias a la meditación basada en el mindfulness aplicada al grupo de experimentación; respecto al grupo control, no hubo diferencia significativa para el estrés con un  $p = 0.093$ . Las conclusiones señalan que el programa de

meditación basado en mindfulness genera efectos positivos respecto al estrés educativo presente en el alumnado

Díaz et al. (2015) realizaron un trabajo de investigación que buscó administrar y evaluar un tratamiento psicoeducativo con el fin de disminuir el estrés académico en alumnos de Medicina pertenecientes a la sede central de una universidad cubana. Utilizaron un diseño cuasiexperimental con un grupo de experimentación y un grupo de control, los que fueron evaluados con pruebas de entrada y salida, y consistieron en 19 alumnos seleccionados mediante el muestreo intencional puro. El instrumento utilizado fue el Inventario SISCO desarrollado por Barraza (2012) para medir el estrés académico. Se realizaron 8 sesiones que duraron 1 hora cada una y con una frecuencia semanal. Los resultados indicaron que la intervención mejoró los niveles de estrés educativo, así como los niveles de los diferentes subcomponentes que lo conforman. Se concluyó que la intervención realizada fue efectiva para la reducción del estrés académico.

De la Fuente et al. (2010) llevaron a cabo un estudio con el fin de evaluar la aplicación de un programa basado en técnicas del mindfulness o la conciencia plena, para verificar si producía efectos en los estudiantes respecto a la reducción en los niveles de agotamiento emocional y de burnout, así como en la mejora del compromiso académico. La investigación empleó el alcance experimental, utilizando pruebas de entrada y salida, y el seguimiento respectivo en una muestra de 38 estudiantes con edades entre 18 y 29 años, en una facultad de psicología. Se utilizaron las siguientes escalas: Escala de Cansancio Emocional (ECE) elaborada por Ramos en el 2005 y la adaptación

española del Cuestionario de Burnout-Engagement para estudiantes del Maslach Burnout Inventory-General Survey, MBI-GS elaborado por Schaufel et al., en el 2002. Respecto a los resultados, se resaltó que el análisis de la data mediante los estadísticos evidenció que existieron diferencias de carácter significativo que se inclinaron a favor del grupo experimental, esto fue para la totalidad de las variables estudiadas. Asimismo, se observó una reducción significativa en el nivel de agotamiento emocional y burnout en los estudiantes y un aumento de su compromiso académico. En relación al seguimiento, las métricas indicaron que los resultados permanecieron durante los seis meses que duró el mismo. Para concluir se asumió que el programa de mindfulness ejerció influencia sobre algunas variables y/o dimensiones, pero no sobre otras. Los resultados mostraron que el grupo experimental, a diferencia del grupo control, mejoró respecto a su estrés y aprensión ansiosa, sin embargo, no ocurrió lo mismo con los síntomas depresivos.

Chiodelli et al. (2018) realizaron un estudio con el objetivo de examinar las consecuencias de una intervención breve de atención plena para la regulación emocional en alumnos de educación superior de último año en Brasil. El estudio recurrió a una estrategia preexperimental, utilizando medidas comparativas y correlacionales antes y después de la prueba. La muestra consistió en 30 estudiantes de último año matriculados regularmente en diferentes cursos de pregrado en la universidad de Río Grande do Sul (Brasil). Se utilizaron los siguientes instrumentos: el Cuestionario Sociodemográfico, la escala de atención plena de Filadelfia (PHLMS), la Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones (DERS-36) y el autoinforme de prácticas meditativas, preparada por el autor. Como resultado, el análisis de los datos



mostró un efecto significativo en todas las variables evaluadas. Como conclusión se notó que la aplicación de MBI puede ser de gran valor para el rendimiento académico y el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales**

Oblitas et al. (2019) realizaron un estudio titulado “Incidencia del mindfulness en el estrés académico en estudiantes universitarios: Un estudio controlado”. Fue presentado en la Universidad Autónoma del Perú, y su objetivo general estuvo orientado a la evaluación de los efectos de la aplicación de un programa basado en las técnicas del mindfulness, el cual incluyó sesiones de dos meses de duración y estuvo orientado a reducir el nivel de estrés académico en estudiantes universitarios. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, con empleo de pruebas de entrada y salida, así como el uso de un grupo experimental y uno de control para realizar la comparación, realizando las mediciones correspondientes. El estudio se considera cuasi experimental, debido a que la variable mindfulness fue aplicada al grupo experimental, mientras que al otro grupo no se administró. La muestra se separó en dos grupos: uno de experimentación y otro sin manipulación, cada uno con 27 alumnos que se inscribieron durante el periodo de verano, 2018. La prueba que se utilizó para la medición pre y post de la muestra fue el inventario SISCO del Estrés Académico desarrollado por Barraza (2012). Los resultados arrojaron que no había ninguna diferencia significativa para el nivel de estrés entre los dos grupos comparados. Las conclusiones afirman que estos resultados coinciden con los de otros estudios en los que no se evidencia

la eficacia del mindfulness respecto al estrés educativo de alumnos de educación superior.

Alvarado y Burmester (2018) realizaron una investigación que tuvo como objetivo determinar el efecto de una intervención fundamentada en el mindfulness sobre el estrés educativo en alumnos de un centro de educación superior de una profesión clínica. Para lograr el objetivo propuesto, utilizaron un estudio cuasiexperimental con dos grupos, uno manipulativo y otro sin manipulación, los cuales recibieron la aplicación de un pre-test y un post- test. La muestra consistió en un centenar de alumnos de educación superior, los cuales fueron seleccionados mediante el muestreo no probabilístico. Se recurrió a la prueba Inventario SISCO desarrollado por Barraza (2012) con el fin de medir el estrés académico. Los resultados mostraron que este tipo de estrés disminuye de forma posterior a la aplicación del programa, siendo esta disminución estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto de 1.5, mostrando de esta forma lo efectivo de la estrategia.

Soto y Alvarado (2017) realizaron una investigación que se enfocó en probar los efectos del un aceite de esencia convidado con mindfulness sobre los síntomas ansiógenos y síntomas de estrés educativo, para ello se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con pruebas de entrada y salida. La muestra fue de medio centenar de alumnos de educación superior, con edades que rondaban los 21 años, convocados a través del muestreo no probabilístico. Fueron evaluados a través de la escala denominada Cuestionario STAI de Spielberg del 2011 y el estrés académico mediante el Inventario IEA Polo, Hernández y Poza 1996 modificado. Se evidenció que la sintomatología

ansiosa disminuyó significativamente de forma posterior al tratamiento, el tamaño del efecto fue superior a 1.5, por lo que se concluye que la modificación del comportamiento fue importante. Los rigores del ambiente académico actual son para los estudiantes una fuente de ansiedad y estrés muy intensos, que pueden deteriorar su salud y su carrera. El uso de las terapias alternativas puede ayudar al desarrollo de programas de bienestar para el estudiante. Las conclusiones de esta investigación indicaron que, cuando la aromaterapia y meditación mindfulness fueron usadas juntas, se presentó una mayor disminución de la sintomatología ansiosa y estresante en comparación con la presentación aislada de ambas técnicas.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Rendimiento académico en la educación superior**

#### **2.2.1.1 Enfoques teóricos sobre rendimiento académico**

El rendimiento a nivel académico en estudiantes es un constructo que ha sido objeto de una vasta cantidad de estudios e investigado ampliamente. Dichas investigaciones abarcan diversos puntos de vista que se han ampliado en épocas recientes (Fenollar et al, 2008).

Sin embargo, la discusión respecto a los antecedentes del rendimiento académico en estudiantes, sigue siendo objeto de largas querellas y con tendencia a continuar. En este sentido, una aproximación que destaca entre las más distinguidas corresponde a la teorización cognitivista de la motivación-

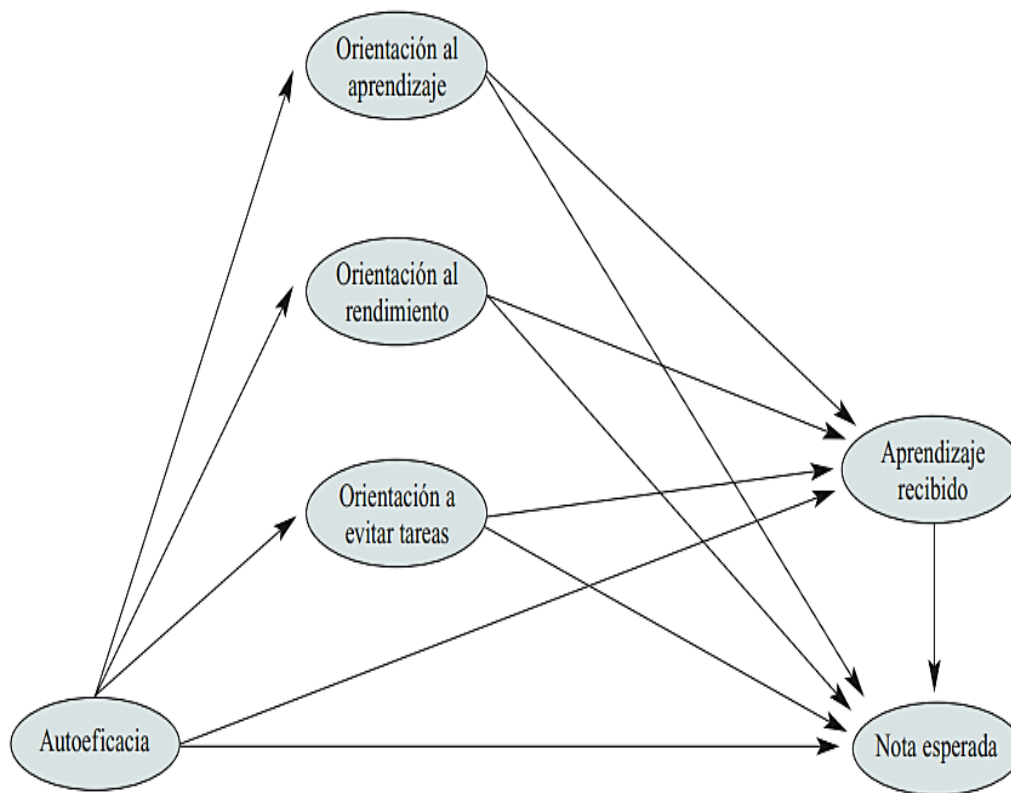
logro creada por Dweck en el año 1986, la cual fue mejorada a través de diversos estudios (Fenollar et al., 2008).

Esta teoría se basa principalmente en el condicionamiento del comportamiento del estudiante, por sus deseos de lograr objetivos relacionados al ámbito académico. Asimismo, las investigaciones que han tomado en cuenta dicho marco teórico, han enfocado sus objetivos en dos tipos de motivación: la disposición hacia el aprendizaje y la disposición hacia los resultados (Fenollar et al., 2008, Tejedor & García, 2007).

Estas motivaciones no son necesariamente contrarias entre sí, debido a que una persona puede mostrar interés por ambas al mismo tiempo. Sin embargo, a pesar de existir muchas evidencias sobre la existencia de estas aproximaciones, en las cuales se compara las orientaciones hacia el aprendizaje y las orientaciones hacia los resultados, son muy pocos los trabajos de investigación existentes al análisis de la disposición a evadir trabajos (Seifert & O'keefe, 2001, como se citó en Fenollar et al., 2008).

**Figura 1**

*Modelo conceptual del rendimiento académico*



Fuente: Basado en Fenollar et al, (2008)

Así mismo, Pintrich y De Groot (1990) también ponen en relevancia a la motivación para determinar el grado de éxito o fracaso medido a través del rendimiento académico. Sumándose al enfoque motivacional, estos autores plantean tres componentes básicos para la motivación de logro o motivación de rendimiento: valor, expectativa y afectividad.

El componente del valor consiste en cada propósito y razón que motiva al estudiante a involucrarse en las actividades académicas. Implica la importancia o preponderancia que cada estudiante le asigna a sus logros como

académico, si un alumno considera que su rendimiento como estudiante, su capacidad de memorización, su participación en las actividades académicas, etc. son importantes y tienen mucho valor, se verá más propenso a realizarlas que aquellos que les asignan poco valor (Pintrich & De Groot, 1990).

La expectativa hace referencia a la percepción que un estudiante tenga de sí mismo frente a las actividades académicas, se puede conceptualizar también como la creencia que este tenga respecto a su propia eficacia (autoeficacia). Si un estudiante posee altas expectativas de su propio rendimiento y espera desempeñarse de forma exitosa frente a cualquier asignación que se le formule, se verá más propenso a realizarla con más éxito que aquellos que tienen bajas expectativas en su desempeño (Pintrich & De Groot, 1990).

La afectividad refiere a toda emoción y sentimiento que el estudiante demuestra al momento de realizar las actividades académicas, por ello, si las asignaciones estudiantiles son deseables y gratas en su mayoría, el estudiante mantendrá un deseo constante de repetirlas, más aún si se le premia con halagos o reforzadores físicos concretos por su éxito, sin menoscabar su autoestima al fracasar (Pintrich & De Groot, 1990).

Según Pintrich y De Groot (1990), estos tres factores se entrelazan para formar un modelo causal del alto rendimiento académico. En concreto, si los estudiantes consideran que los estudios tienen muy poca utilidad, ya sea a corto, mediano o largo plazo (valor), creen que no podrán afrontarlos de forma exitosa a pesar de realizar un gran esfuerzo (expectativa), y se sienten

estresados o angustiados cuando se ven expuestos a actividades académicas (afectividad), podemos esperar que su rendimiento académico sea significativamente más bajo que otros estudiantes.

Respecto a lo formulado por Pintrich y De Groot (1990), Núñez (2009) ya nos recuerda que no solamente los factores presentes dentro del ámbito educativo o relacionados a la enseñanza-aprendizaje influyen dentro del rendimiento académico. Factores de otros niveles, tales como factores culturales, familiares, sociales, tecnológicos, interpersonales, medioambientales, económicos, entre otros, pueden afectar profundamente el rendimiento de los estudiantes, realizando así lo complejo que puede llegar a ser esta variable.

Dentro de ello, el estrés se figura como uno de los factores más relevantes al momento de estudiar los interferentes del rendimiento académico (Belhumeur et al., 2017; Castillo, 2017; García, 2021; Lizbeth, 2021; Perea et al., 2017). El estrés puede llegar a producir alteraciones directas o indirectas con el desenvolvimiento del estudiante, afectando tanto al entorno educativo en sí como a otros entornos ligados o no al aprendizaje, como pueden ser las relaciones entre amigos, con la familia, la sociedad, etc., logrando que luego esos problemas revoten nuevamente al estudiante, mermando aún más su desempeño (Martínez et al., 2020; Cairampoma, 2018). El malestar emocional producido por el estrés crónico puede llegar a afectar físicamente, no solo psicológicamente, con lo cual el estudiante vería exponencialmente aumentadas sus limitaciones para el estudio y, aún si este problema no se presenta de forma crónica, puede fungir como un obstáculo para el

desenvolvimiento de las actividades normales, ya que, tal y como mencionan Pintrich y De Groot (1990), la afectividad es importante al momento de analizar la motivación y logro académicos.

La adición de esta complejidad factorial nos da una idea de lo que es el rendimiento académico y de lo complejo que puede resultar evaluarlo, para ello, ciertos indicadores o métodos pueden ayudar al respecto. La medición más difundida de esta variable se logra a través de las calificaciones o notas que nos ofrecen la cuantificación de los resultados obtenidos en las diferentes asignaturas dadas al estudiante, ya sean dichos resultados positivos o negativos (Pérez-Luño et al., 2000; Vargas, 2007; Vélez & Roa, 2005). Las calificaciones funcionan como indicadores precisos y accesibles para medir el rendimiento académico, además, le permiten a cada institución u organismo valorar dicho rendimiento según sus propios estándares de evaluación, estableciendo criterios connaturales al sistema que ellos implementen, estos criterios pueden ser un sistema de creditaje por curso, monto de materias cursadas, puntajes mínimos aprobatorios, entre otros métodos que se adapten a sus temarios y prácticas (Navarro, 2003).

El rendimiento académico, según este punto de vista, sería una cuantificación de la relación que existe entre lo que el estudiante ha aprendido a lo largo de las sesiones teóricas y aplicativas, y lo que es capaz de lograr si se le reta a demostrar sus conocimientos y habilidades, ya sea a través de una prueba escrita, un caso práctico, la resolución de un problema, la invención de una idea novedosa, etc. Esta cuantificación se expresa directamente en una nota que indicará numéricamente, dentro de una escala mínima y máxima



establecida, en qué lugar se sitúa dicho alumno dentro del espectro del aprendizaje esperado (Rodríguez et al., 2004; Vargas, 2007)-}.

### ***2.2.1.2 Rendimiento Académico en el Ámbito de la Educación Formal***

El rendimiento académico en el ámbito de la educación formal presenta ciertos desafíos que se orientan al logro de objetivos educativos, los cuales se encuentran delimitados en el desarrollo de estrategias, lineamientos institucionales y alcances de los programas curriculares. Asimismo, la eficacia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje depende de las condiciones que contribuyan al logro de los aprendizajes y competencias deseadas, reflejando un rendimiento académico esperado (Fernández & Luévano, 2018).

Por lo tanto, cuando se habla de rendimiento académico se hace referencia al desempeño de los estudiantes en términos de su aptitud y la obtención de aprendizajes de una manera óptima, considerando el aprendizaje alcanzado y la calificación esperada por dichos estudiantes (Tejedor & García, 2007).

La complejidad que envuelve al rendimiento académico respecto a su análisis y estudio, comienza con la manera en que éste es concebido, concepción que puede variar no solo teóricamente, sino institucionalmente. En términos generales, dicho término recibe otras denominaciones como aptitud académica, desempeño escolar o rendimiento escolar. No obstante, la semántica juega un papel importante en la diferenciación de dichos términos, debido a que normalmente son empleados como sinónimos. De manera general, el rendimiento académico es utilizado para hacer referencia a este

término en ámbitos de educación superior, mientras que rendimiento escolar es empleado para los ámbitos de la educación básica regular (Lamas, 2015).

Así mismo, cada institución utiliza el rendimiento académico para evaluar sus propios componentes y subcomponentes educativos, los cuales se ajustan a la realidad, necesidades y currículo específicos de dichas entidades, a fin de lograr la maximización de sus propuestas académicas y volverse más competitivas en su ámbito de especialización (Villca & Torrico, 2016). En particular, la institución educativa propuesta como escenario de esta investigación plantea los siguientes componentes o dimensiones del rendimiento académico:

a. Área de Formación General

Busca asegurar los conocimientos más elementales de forma general para el estudiante, concentrando los estudios en áreas como comunicaciones, matemáticas, lenguaje, historia, derechos humanos, entre otros. Dichas asignaturas buscan insertar al alumno dentro del mundo académico general, incentivar en él el pensamiento crítico, la reflexión sobre su pasado como peruano y como ciudadano de un mundo abierto y globalizado, promover el contacto con la intelectualidad y los saberes propios de la educación superior en todo sentido, así como el aprendizaje del respeto de los derechos de todos los seres humanos, puntos que serán fundamentales durante su desempeño como profesional y como miembro de la comunidad civil (Truyenque, 2017). En esta investigación se consideran dentro de esta área los cursos de Derechos humanos III, Idioma extranjero IV, Cultura física II, y Sociología y antropología.

## b. Área de Investigación

Procura infundir en el educando todas las habilidades necesarias para realizar procesos investigativos de carácter científico, que posean toda la rigurosidad y dinamismo que los nuevos desarrollos en ciencia y tecnología requieren. Con esta área del conocimiento se busca que el estudiante pueda emprender investigaciones científicas y/o tecnológicas a fin de incrementar el conocimiento confiable que su institución requiere, así como indagar en diversas fuentes de datos que le permitan obtener información útil para realizar sus labores, independientemente de la especialidad que pueda adoptar. Según la Presidencia de la República del Perú (PRP), la investigación forma parte esencial de la formación del educando en esta institución, tal y como indica el Decreto 1318, en el que se establece que:

La Formación Profesional Policial, promueve la investigación e innovación en las áreas del conocimiento que forman parte de sus programas académicos. La Escuela Nacional de Formación Profesional Policial lidera el establecimiento de redes para esos fines, a través de sus diversas unidades académicas y Escuelas de Posgrado y Educación Continua. (PRP, 2017, p. 1).

Para la presente investigación se considera dentro de esta área el curso de Documentación policial II.

## c. Área de Formación Básica

A diferencia del Área de Formación General, esta área busca inculcar las habilidades básicas esenciales destinadas exclusivamente al correcto desempeño del profesional competente en la institución particular, siendo las

asignaturas impartidas las básicas para la correcta formación del miembro policial, distinguiéndolo y diferenciándolo del miembro de la sociedad civil, e impartiendo sus responsabilidades, derechos y deberes como futuro miembro activo del cuerpo de la ley. Asignaturas tales como derecho policial, doctrina policial, derecho penal, derecho admirativo, derecho procesal penal, entre otros, pueden observarse en esta área (Fernández, 2015). Para la presente investigación se consideran dentro de esta área los cursos de Código penal II y Código civil.

#### d. Área de Formación Profesional Especializada

A diferencia del área anterior, esta área contiene asignaturas orientadas hacia la formación de un tipo particular de policía, destinado a algún área concreta dentro de la institución, con reglamentos, normas, conductas, teorías, deberes y derechos diferentes de aquellos miembros pertenecientes a otros cuerpos de la institución. Asignaturas destinadas a formar especialistas en tránsito, seguridad ciudadana, investigación criminal, administración, entre otros subtemas, son analizados (Jara & Bazán, 2018). Para la presente investigación se considera dentro de esta área el curso de Instrucción policial I.

#### e. Área de Prácticas Preprofesionales

Esta área conduce al estudiante hacia una formación más sólida de su proceso educativo, impulsándolo a aplicar sus conocimientos teóricos y técnicos en la práctica de campo, poniéndolo en situaciones que impelen el uso de sus habilidades concretas para la resolución de problemas específicos. El

contacto con la realidad es fundamental para el correcto funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin este, no se lograrían los objetivos educativos de forma plena y no se aseguraría la inserción de elementos útiles para la sociedad por parte de la institución. Organismos como la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú (ESPNNP, 2012) explican la importancia de esta área de la siguiente forma:

Etapa del proceso de formación del Cadete o Alumno, que se realiza con el objetivo de analizar los conocimientos teóricos impartidos durante su proceso de formación sobre los diferentes servicios que presta la institución, conociendo en la práctica los procedimientos operativos y administrativos, consolidando su formación profesional como futuros Oficiales y Suboficiales PNP. (p. 17).

Para la presente investigación se considera dentro de esta área el curso de Gestión de la seguridad II.

## **2.2.2 Estrés Académico**

### **2.2.2.1 Definición**

La palabra estrés constituye un vocablo que se ha vuelto habitual en los últimos años. Dicho término que involucra un grado de complejidad, es un concepto muy interesante que cobra más vigencia cada día. Sin embargo, en la actualidad no hay un consenso para su definición. En este sentido, el estrés se ha usado históricamente para hacer referencia a distintas realidades y puntos de vistas. Esto se ve reflejado en la concepción del estrés durante el siglo XIX, considerándose el resultado de estímulos estresores o situaciones generadoras de estrés. Sin embargo, en el siglo XX se hizo énfasis en la importancia de la respuesta fisiológica y conductual del individuo (Martín, 2007).

El estrés constituye una manera no específica que tiene el cuerpo para dar respuesta física a una demanda originada o causada por condiciones desagradables. Siendo esta respuesta una manera de prepararse el organismo para una huida (Ramírez, 2001, como se citó en Venacio, 2018).

Básicamente, el estrés depende mucho de las capacidades del sujeto y de las exigencias que recaen sobre este, si las exigencias ambientales son demasiadas y exceden las capacidad de respuesta del organismo, entonces se vera sobreesaturado, dando paso a reacciones adaptativas como la activación fisiológica, emociones negativas como frustración o ira, que servirán como catalizadores de la conducta, a fin de preparar al sujeto para situaciones demandantes (Gerónimo, 2014). La exposición repetida o incluso permanente al estrés disminuye las capacidades y recursos a nivel físico y psicológico de las personas, provocando desequilibrio psicológico y desregulaciones corporales, aumento de la mortalidad y morbilidad, problemas físicos y mentales, así como bajo rendimiento global, en múltiples actividades (Rodríguez-Marín, 1998; Scheter & Dolbier, 2011).

Por otro lado, el término específico de estrés académico hace referencia a un proceso progresivo y sistemático, el cual tiene un carácter psicológico que se manifiesta cuando el estudiante, dentro del contexto académico, se somete a diversas demandas que según el mismo estudiante representan elementos estresores. También puede originarse cuando dichos estresores causan desequilibrio en el individuo, aflorando diversos síntomas. Otra causa está representada cuando dicho desequilibrio incita al estudiante para afrontar las

diversas situaciones de estrés, buscando obtener el equilibrio deseado (Barraza 2006, como se citó en Venancio, 2018).

### **2.2.2.2 Fisiología del Estrés**

Cuando el cuerpo reacciona frente a situaciones de estrés, ocurren formas complejas de alteraciones físicas en las cuales interviene el cerebro, así como las glándulas suprarrenales. El cuerpo da respuesta a las situaciones de estrés de manera natural estimulando el sistema nervioso autónomo y la hipófisis, produciendo secreción de cortisol para incrementar las provisiones de adrenalina, una fuente de energía que complementa al estado de alerta (Martín, 2007).

### **2.2.2.3 Síntomas del estrés**

Según Barraza (2011), existen indicadores muy claros que revelan el estado de estrés en el que se pueda encontrar un estudiante, sin embargo, estos deben estar presentes sin estar asociados a alguna enfermedad fisiológica o mental previa. En referencia a los síntomas que produce el estrés, este puede afectar ciertos órganos y las funciones del cuerpo. A continuación, se enumeran los síntomas del estrés según Venancio (2018):

- Ansiedad
- Depresión
- Dolor de cabeza recurrente
- Dificultad para dormir o Insomnio
- Indigestión crónica
- Erupciones o sarpullidos

- Disfunción sexual
- Nerviosismo constante
- Palpitaciones continuas
- Diarrea frecuente
- Imposibilidad para defecar.

Se considera que el primer síntoma más frecuente en presentarse es el estado de nerviosismo, consistente en un momento de gran actividad de las células nerviosas, las cuales reaccionan de maneras desproporcionadas ante provocaciones que deberían evocar reacciones más leves (Sánchez, 2011).

Cabe resaltar que existe una similitud entre ambos autores en cuanto al insomnio, cefalea y trastornos de ansiedad. Asimismo, Barraza considera que los síntomas de estrés pueden aparecer en el estudiante sin necesidad de que exista un diagnóstico médico de enfermedad. Por otro lado, Venancio (2018) enfatiza la respuesta exagerada del organismo ante una situación estresante que para el común de las personas puede ser pasajera, la cual se manifiesta en una condición nerviosa extrema que considera puede ser muy incapacitante para el que sufre e incluso puede llevarlo a necesitar medicación.

#### **2.2.2.4 Estresores académicos**

Para poder estudiar el estrés académico, resulta importante considerar las variables relacionadas con dicho fenómeno, como lo son los estresores académicos de acuerdo a las experiencias subjetivas estresantes, los moderadores del estrés y los efectos causados por el estrés académico. En este sentido, el ámbito en el cual se genera esta situación implica un número



de situaciones estresantes, las cuales originan la experimentación transitoria de la casi imposibilidad de controlar el nuevo contexto, lo que provoca mayor sintomatología estresora, todo ello, sumado a otros elementos, ocasionan la frustración académica universitaria (Martín, 2007).

En este mismo sentido, tal y como menciona Barraza (2006), el abordaje del estrés académico debe ser holístico, involucrando todos los factores biológicos, psicológicos y sociales del estudiante, al definir al estrés como un:

Proceso sistémico, de carácter adaptativo y psicológico que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas o exigencias que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores (*input*, por ejemplo exponer frente a su grupo de compañeros), estos estresores provocan un desequilibrio sistémico o situación estresante que se manifiesta en una serie de síntomas o indicadores del desequilibrio (por ejemplo dolor de cabeza), ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico (por ejemplo relajarse). (Barraza, 2006, p. 126).

El estrés puede ser el resultado de diversas situaciones, reflejando conflictos emotivos internos o del entorno (Suárez & Díaz, 2015). Las causas pueden clasificarse en fisiológicas, psicológicas, sociales y ambientales.

Las fisiológicas se relacionan con enfermedades o lesiones en el cuerpo, aumentando la tensión interior de la persona. Dichas enfermedades o lesiones pueden influir directamente sobre el individuo, alterando su sistema nervioso y su estado de ánimo a través de la desregulación neuroquímica y/u hormonal, dando paso a desequilibrios psicobiológicos momentáneos o permanentes. Estos últimos pueden evolucionar hasta convertirse en psicopatologías graves que no solo involucren problemas de estrés, sino de muy diversa índole. Si bien

este tipo de causas son altamente infrecuentes, es importante tomarlas en cuenta en todos los estudiantes, ya que su acaecimiento puede acarrear las consecuencias más incapacitantes, pudiendo llegar a ser mortales, al influir directamente en el sustrato que controla tanto la cognición, la conducta y los procesos más básicos de regulación homeostática (Linares, 2021; Peñafiel et al., 2021; Sánchez et al., 2006).

Las psicológicas están vinculadas a la labilidad de las emociones y las cogniciones, así como a las dificultades vivenciales, las grandes transiciones relacionadas al desarrollo de la persona como la adolescencia, adultez, vejez y relaciones interpersonales. Están muy ligadas a los ciclos del desarrollo humano, ya que dependiendo de cada etapa vital se vivenciarán diversos estadios del desarrollo psicológico, los cuales darán paso a la madurez del individuo y, con ello, una mayor capacidad de resiliencia ante factores estresantes los cuales, a su vez, se harán también más y mejor conocidos. El autoconocimiento del estudiante es vital en este sentido, ya que le proporciona cierta conciencia de qué estímulos estresores puede afectarlo y son necesarios de evitar, a fin de no caer en estados de estrés. Desarrollar estrategias de protección y afrontamiento ante el estrés que el mismo estudiante pueda reflexionar y acomodar a sus propias características de personalidad, intelectualidad, estilo de aprendizaje, impulsividad, etc., es crucial, ya que aumenta su efectividad (Chacón et al., 2021; Feria, & Hallasi, 2021; Muvdi et al, 2021).

Las sociales consisten en los cambios sociales que constituyen nuevos retos a afrontar. En el sentido más amplio, las catástrofes económicas, pérdida

del empleo, inestabilidad política, carencia de alimentos, corrupción y abusos estatales, falta de acceso a educación de calidad, falta de vivienda, crisis o colapsos sanitarios, entre otros, pueden ser factores cruciales que provoquen gran malestar en los estudiantes, impidiéndoles concentrarse o incluso continuar adecuadamente con sus estudios. Todos estos son problemas que quizás en países con sociedades y economías muy estables puedan no ser muy influyentes sobre los alumnos a primera vista, sin embargo, su influencia puede notarse claramente en países en los que estos problemas están sin duda presentes, países pobres o también catalogados como de tercer mundo, que viven con dichas dificultades, algunas de forma perenne, y ven cómo sus estudiantes son condenados al bajo desempeño en pruebas internacionales de medición de la calidad educativa. En el sentido más reducido, tomando a la familia, los amigos, la comunidad y otros significativos como la sociedad más próxima al alumnado, los eventos en estos grupos sociales pueden repercutir también en los estudiantes, proporcionando un entorno grato y agradable para el estudio, o un medio caótico e inestable, carente de apoyo social percibido, redes de solución de problemas o incentivos, que generen estrés en los estudiantes (Burbano & Guerrero, 2021; Cuestas, 2021; Fernández & Solari, 2017; Muvdi et al., 2021).

Por último, las ambientales incluyen la alimentación desnaturalizada, lugares de trabajo inadecuados, catástrofes naturales raras o repetidos, plomo en el agua o en el aire, altos niveles de CO<sub>2</sub> atmosférico u otros contaminantes gaseosos, escasez de recursos hídricos, entre otros, que pueden dificultar de forma significativa al estudiante, provocando en él incertidumbre, malestar y

estrés (Cabezas, 2020; Castro-Rodríguez & Lara-Verástegui, 2017; Martín, 2007). Nuevamente, al igual que con los factores fisiológicos, estos factores pueden no ser muy recurrentes, sin embargo, en el momento en que acaecen suelen poner en grave peligro el bienestar del sistema educativo y, por ende, a los estudiantes mismos.

Según Barraza (2007), el estrés académico acaece en el momento en que el estudiante se encuentra forzando a cumplir con múltiples exigencias consideradas estresoras por el mismo estudiante, y cuando dichas exigencias estresoras generan desequilibrios sistemáticos manifestados a través de indicadores, a su vez, dichas consecuencias fuerzan al estudiante a implementar estrategias para lidiar con ellas y recobrar cierto nivel de equilibrio y ecuanimidad. En general, todas las experiencias que implican el ingreso a una institución educativa de nivel superior (el ingreso, el estudio, la mantención de notas y pensiones, etc.) pueden ser consideradas como estresantes por una gran cantidad de alumnos, sin embargo, a pesar de la presencia de estas en el ámbito educativo, no se han abordado con la suficiente profundidad en nuestro contexto nacional, es por eso que el conocimiento de sus características fenomenológicas sigue siendo relativamente escaso.

Sin embargo, gracias a las iniciativas científicas que se poseen actualmente, contamos con el conocimiento e identificación de las principales fuentes académicas de estrés, dichas causas son mencionadas por Barraza (2007):

- Carencia de tiempo o limitaciones temporales serias que impiden el cumplimiento de las tareas o asignaciones.
- Sobreexigencia académica.
- Sometimiento a exámenes y pruebas de evaluación calificadas.
- Presentación de información en público.
- Sometimiento al desarrollo obligatorio de asignaciones condicionantes de aprobatoria.
- Sobrecarga de responsabilidades que no se corresponden con las reales capacidades del educando.
- Tareas para estudiar o repasar.
- Las tipologías y diversas clasificaciones de asignaciones otorgadas por los docentes.
- La necesidad de intervenir en las aulas.
- La mantención del adecuado desempeño o de una nota sobresaliente.
- Evaluaciones por parte de los docentes.
- La necesidad de reportar cantidades específicas de trabajos que no están acorde con la fecha para las que se solicitan.
- La atención de pacientes, personas, extraños o conocidos que no cooperan dentro o fuera de la facultad y que se vuelven una carga para el alumno.
- Falta de conocimiento y entrenamiento en software estadístico (Barraza, 2012).

En los estudiantes, se ha demostrado que el estrés puede producir múltiples inconvenientes tales como problemas a nivel fisiológico: sarpullido,

irritación a la piel, tics nerviosos, problemas de visión, bruxismo, elevada presión arterial, desregulación de la menstruación, problemas gastrointestinales, dolores de cabeza, astenia, problemas respiratorios, inmunológicos, temblores en los músculos (Linares, 2021; Peñafiel et al., 2021; Sánchez et al., 2006); y a nivel psicológico: problemas de sobrepeso o de hipoingesta alimentaria, depresión, ansiedad, problemas para dormir, ausentismo escolar, consumo de alcohol, drogadicción, deficiencias en la adaptación conductual, deficiencias en la memoria, pérdida de la concentración, olvido, morderse las uñas, somnolencia diurna, entre otros (Burbano & Guerrero, 2021; Chacón et al., 2021; Cuestas, 2021; Feria, & Hallasi, 2021; Fernández & Solari, 2017; Muvdi et al, 2021; Muvdi et al., 2021). Todas estas dificultades pueden afectar, de forma directa o indirecta, al rendimiento y éxito académico, es por ello que las estrategias y recursos que los estudiantes posean pueden ser decisivos en el camino hacia la realización personal.

#### **2.2.2.5 Estilos y estrategias del afrontamiento**

Las estrategias de afrontamiento son definidas a partir del siglo XIX, época en la que el concepto de afrontamiento es asociado a mecanismos de defensa en momentos de gran ansiedad, amenaza y estrés. Así pues, según el estilo de afrontamiento existe la predisposición por centrarse en el problema o en su defecto a la emoción. (Hann, 1977; Lazarus & Folkman, 1984; Feuerstein & Kuczmienczyk, 1986, como se citó en Penaherrera, 2019).

Según Gerónimo (2014) existen diferencias entre estilos y estrategias de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento son tendencias individuales que

nos predisponen a ciertas conductas resolutivas de cara a las amenazas, y nos vuelven propensos a elegir unas y no otras formas o estrategias de afrontar los problemas. Las estrategias son pasos y formas concretas de resolver las vicisitudes, por lo general se concretan a través de conductas y cambian constantemente, ya que se acoplan o acomodan incesantemente debido a lo cambiante de los contextos y situaciones que en ellos se presentan.

Al hablar de los estilos y estrategias para el afrontamiento, éstos se pueden evaluar a través de instrumentos de medición como el Cuestionario de Estimación del Afrontamiento COPE, el cual fue diseñado por Carver, Scheier y Weintraub en 1989. El mismo fue mejorado más adelante por los mismos autores y consiste en una herramienta que sirve para identificar y establecer los diversos estilos y estrategias que los individuos emplean para enfrentar los momentos que causan síntomas estresantes (Cassaretto & Chau, 2013, como se citó en Becerra, 2013).

Otra manera de medir el grado en el cual se le otorga valor de manera estresante a diversas situaciones, es mediante la Escala de Estrés Percibido (en inglés: Perceived Stress Scale -PSS) fue desarrollada por Mermelstein, Cohen y Kamarck en 1983. Dicho instrumento tiene como objetivo la evaluación del grado en el cual las personas otorgan valor de manera estresante a las diversas situaciones cotidianas, basándose en la noción de síntomas estresantes psicológicos, creado por Lazarus y Folkman (Cohen et al., 1983, como se citó en Becerra, 2013).

Según Barraza (2008), el estrés educativo es un problema que involucra el estudio de sistemas, con ciertas funciones adaptativas y fundamentalmente de naturaleza psicológica, que contiene esencialmente 3 factores:

1. El estudiante recibe múltiples exigencias educativas que son tomadas como fuentes de estrés por la misma persona que las recibe.
2. Dichas fuentes de estrés generan desequilibrios sistemáticos que pueden expresarse a través de indicadores específicos y relativamente diferenciados de otros.
3. Esta situación desequilibrante impele al estudiante a buscar formas de afrontar las consecuencias mencionadas, siendo que estas pueden ser funcionales o disfuncionales

Como se menciona, las estrategias de afrontamiento pueden categorizarse de múltiples formas, una de estas las divide entre funcionales y disfuncionales, o adaptativas e inadaptativas (Girdano & Everly, 1986). Las estrategias funcionales pueden reducir los niveles de estrés, pero, al mismo tiempo, también incentivan el buen estado anímico y corporal a largo plazo, priorizando aquellas estrategias que proporcionan recompensas demoradas y fundamentadas en la ética personal; mientras que, por otro lado, las estrategias disfuncionales pueden ser útiles para reducir los niveles de estrés en un breve periodo de tiempo. Sin embargo, tienden a socavar el bienestar de la persona en otras áreas de su vida, ya que muchas veces se fundamentan en el



egoísmo irracional y rompen con los códigos de ética socialmente aceptados, o lastiman psicológica y/o físicamente al individuo.

A su vez, el afrontamiento se puede categorizar metodológica y focalizadamente (Billings & Moos, 1984), según la metodología este puede realizarse de forma activa o evitativa; en la activa el sujeto participa involucrándose en la resolución o disminución del problema o evento generador del estrés, ya sea de manera adaptativa o desadaptativa, en la evitativa el individuo prioriza la evitación de los estímulos generadores de estrés y huye de ellos cuando se ve repentinamente imbuido en estos. Por parte de la focalización, el afrontamiento puede darse de tres maneras: centrándose en la evaluación de la situación, en el problema o en las emociones derivadas. Respecto a estas tres últimas, no necesariamente deben darse de forma independiente.

Entre algunas de las estrategias concretas mejor establecidas que se pueden ubicar en la literatura se tienen las propuestas por Carver et al., (1989) y resultan ser las siguientes:

- Afrontar activamente: emprender de forma directa estrategias y acciones de resolución de problemas a fin de alterar las situaciones de tal forma que ya no sean estresantes.
- Planificar: analizar de forma minuciosa el problema o causa de estrés a fin de ubicar formas de resolución e idear planes que contribuyan al cambio, con conductas que están encadenadas por la consecución de algún resultado.

- Buscar ayuda: buscar apoyo por parte de los que nos rodean, así, el estudiante puede ubicar posibles fuentes de apoyo entre sus familiares, amigos, pares académicos, profesores, tutores, etc., los cuales pueden brindar soporte, ya sea en aspectos instrumentales o emocionales.
- Suprimir los distractores: centrarse de forma completa y unívoca con aquello a lo que se va a lidiar, evitando que la atención se distraiga o divage, a fin de no distraerse en minucias que pueden derivar en estrés y ansiedad futuras.
- Reinterpretar positivamente: poner la situación bajo otra óptica, apreciando sus características positivas sobre las negativas, permitiendo que estas nos influyan emocionalmente y nos lleven hacia algún posible escape, evitando la frustración derivada del estrés.
- Detener el afrontamiento: detener nuestro involucramiento en cualquier solución para el problema, a fin de esperar un momento adecuado para intervenir, evitando cualquier tipo de precipitación o actuación impulsiva que pueda agravar aún más las situaciones.
- Aceptar: esta se utiliza en caso de que no se pueda reconocer una estrategia de afrontamiento más resolutiva, ya que consiste en aceptar que la fuente de estrés está presente en nuestra realidad y no debemos negarla, para luego aceptar que no contamos con los recursos suficientes para modificarla, esperando a que ésta pase o alguien pueda ayudarnos a solucionarla.
- No actuar: basada en el principio de la no acción o inacción, busca limitar nuestros esfuerzos por resolver las situaciones estresantes o encararlas directamente, procurando no presentar ninguna respuesta

conductual, psicológica o fisiológica, rindiéndonos ante la presencia del estresante sin esperar modificarlo, solamente permitiendo que concluya con normalidad.

- Desconectar mentalmente: a diferencia de la supresión de distractores, esta estrategia busca cierto grado de distracción en otras actividades, a fin de que el estudiante pueda alejarse del estímulo estresor realizando otras actividades que lo realicen como persona.

En esta investigación, se considera a las dimensiones del estrés porque permitirán gestionar múltiples destrezas tales como identificar los indicadores físicos, identificar las causas y saber cómo proporcionar soporte a través de las adecuadas formas de afrontamiento (Barraza, 2011).

### **2.2.3 Mindfulness como estrategia terapéutica-educativa**

En relación al mindfulness, sus orígenes evidencian un vínculo con la práctica budista. No obstante, existen numerosas teorías que se enfocan en terapias e intervenciones psicológicas que lo analizan desde el punto de vista científico, sin vínculos directos a la práctica del budismo o religión alguna (Miranda, 2019).

Sin embargo, no debe desentenderse los orígenes y antecedentes del Mindfulness. Los estudiosos del tema afirman que la palabra mindfulness corresponde a la traducción del término *sati*, el cual proviene de la antigua lengua pali, en el cual estaban registradas las doctrinas budistas hace 2500 años. Igualmente, dicha palabra significa en el budismo un término que

envuelve diversos aspectos, que incluyen el control de la atención, factores cognitivos y éticos (Miranda, 2019).

Desde otro punto de vista, se puede concebir el mindfulness como una palabra que hace referencia a la conciencia, la atención y el recordar. No obstante, cabe destacar que las diversas interpretaciones de esta palabra al castellano, incluyendo atención plena o conciencia plena y presencia atenta, se debe considerar que no hay una palabra que traduzca con exactitud su significado en castellano, razón por la cual generalmente se mantiene dicho término en el idioma inglés (Vallejo, 2006; Germer, 2005, como se citó en Miranda, 2019).

Su utilización en el ámbito educativo es más bien reciente y los resultados no son concluyentes. De hecho, una gran cantidad de las pesquisas del último decenio aprovechan el mindfulness para mejorar la calidad de vida y psicológica en general en estudiantes universitarios, permaneciendo rezagados los estudios acerca de su impacto en el rendimiento académico y su inclusión dentro del currículum universitario (Viciano et al., 2018).

### ***2.2.3.1 Mindfulness según modelos psicológicos***

Al igual que muchas otras terapias, las basadas exclusivamente en las técnicas de mindfulness han sido analizadas e investigadas respecto a su metodología, aplicación y eficiencia. Asimismo, las terapias tradicionales como las basadas en lo cognitivo - conductual, sistémicas y de psicoanálisis, también han incorporado dentro de sus metodologías, las técnicas de mindfulness para

mejorar sus propuestas y a manera de complemento (Cebolla et al, 2017 como se citó en Miranda, 2019).

En este sentido, Miranda (2019) enumera cinco terapias psicológicas que incluyen el mindfulness dentro de sus principales estrategias:

- a. Programa de reducción del estrés basado en Mindfulness (Mindfulness Based Stress Reduction - MBSR)

La terapia desarrollada por Jon Kabat - Zinn en el año 1979, siendo uno de los pioneros en el desarrollo de dicho modelo, incluyendo ocho sesiones en grupo a la semana, prácticas diarias en casa y retiros para la meditación (Miranda, 2019).

Dicha terapia ha resultado ser eficaz para los casos que incluyen el dolor de tipo crónico, la ansiedad y el fortalecimiento del sistema inmune, entre otros beneficios reportados (Miranda, 2019).

- b. Terapia Cognitiva basada en Mindfulness (Mindfulness-Based Cognitive Therapy - MBCT)

Es una terapia que debe su origen a Segal, Teasdale y Williams en el año 2012, especialmente formulada para prevenir las recaídas en personas que sufren depresión. La terapia combina el modelo MBSR con otras técnicas para la terapia cognitiva conductual tradicionales. Esto se realiza con la finalidad de modificar los patrones del pensamiento hacia la depresión,

enfocándose en el momento presente y la aceptación, mientras se desechan los juicios (Miranda, 2019).

c. Terapia de prevención de recaídas basado en Mindfulness (Mindfulness Based Relapse Prevention - MBRP)

Es la terapia desarrollada por Alan Marlatt, quien concibió un modelo específicamente diseñado para la prevención de recaídas de las personas o pacientes adictos. La terapia tiene una duración de dos meses y pretende la modificación de la tendencia a ideas generales vinculadas a la culpa y la vergüenza. La terapia emplea una visión que desarrolla la compasión y la aceptación de uno mismo (Becerra, 2013, Garavito, 2017, Miranda, 2019, León, 2008).

d. Terapia Dialéctico – Comportamental (Dialectical Behavior Therapy - DBT)

Consiste en una intervención enfocada en el contexto que incluye técnicas del mindfulness para complementar sus principales estrategias de aplicación. La terapia fue diseñada y creada por Linehan en el año 1993, con el objetivo principal de lograr la reducción de conductas suicidas en pacientes que presentan Trastorno Límite de Personalidad (Miranda, 2019).

e. Terapia de Aceptación y Compromiso (Acceptance and Commitment Therapy - ACT)

Consiste en una intervención centrada en el contexto creada por Hayes, Stroschal y Wilson en el año 1999, la cual emplea como herramientas principales a la aceptación y el mindfulness. La terapia se fundamenta en los valores personales con la intención de incrementar la flexibilidad a nivel psicológico (Miranda, 2019).

## **2.3 Definición de términos**

### **2.3.1 Rendimiento académico**

El rendimiento académico se define como el desempeño de los estudiantes en términos de su aptitud y la obtención de aprendizajes de una manera óptima, considerando el aprendizaje alcanzado y la calificación esperada por los estudiantes (Tejedor & García, 2007).

### **2.3.2 Estrés académico**

El estrés académico es una reacción psicofisiológica, caracterizada por la tensión física y emocional, generada por condiciones o sensaciones desagradables debido al desequilibrio y alta exigencia educativa, las cuales preparan al individuo para el afrontamiento o el escape del ámbito formativo (Venacio, 2018).

### **2.3.3 Mindfulness**

Se puede describir como la meditación basada en la conciencia, la atención y el recordar, mediante la atención plena o conciencia plena y presencia atenta (Vallejo, 2006; Germer, 2005, como se citó en Miranda, 2019).

## 2.4 Hipótesis

### 2.4.1 Hipótesis general

- **H<sub>G</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento académico y disminuye el estrés académico en estudiantes de una institución de educación superior en Lima.

### 2.4.2 Hipótesis específicas

- **H<sub>1</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* disminuye el estrés académico global en estudiantes de educación superior.
- **H<sub>2</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* disminuye los estresores del estrés académico en estudiantes de educación superior.
- **H<sub>3</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* disminuye los síntomas del estrés académico en estudiantes de educación superior.
- **H<sub>4</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* mejora las estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes de educación superior.
- **H<sub>5</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento académico global en los estudiantes de educación superior.
- **H<sub>6</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento en el área de formación general de los estudiantes de educación superior.
- **H<sub>7</sub>**: La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento en el área de investigación de los estudiantes de educación superior.



- **H8:** La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento en el área de formación básica de los estudiantes de educación superior.
- **H9:** La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento en el área de formación profesional especializada de los estudiantes de educación superior.
- **H10:** La aplicación del programa *Armonía* incrementa el rendimiento en el área de prácticas pre profesionales de los estudiantes de educación superior.



## CAPÍTULO III: MÉTODO

En el presente capítulo se expone la metodología que fue utilizada a fin de realizar el estudio que permitió alcanzar los objetivos propuestos. El mismo incluye el nivel, tipo y diseño de investigación, las variables de estudio, tanto las dependientes, como la independiente. Además, se presentarán las técnicas y herramientas que permitieron la toma de datos y las técnicas para el procesamiento y análisis de estos.

### 3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Respecto al nivel de investigación, el presente estudio consideró **el nivel explicativo**, porque va más allá de la simple descripción o el establecimiento de relación entre variables, el estudio de nivel explicativo está orientado a contestar preguntas acerca de las relaciones causales en los fenómenos de la realidad, se enfoca en los porqués y en qué condiciones se establece; en este sentido, Caballero (2014) establece las investigaciones explicativas como de tercer nivel, y son de tal naturaleza ya que:

...plantean hipótesis explicativas que mediante el cruce o relación de variables, primero de las del problema (variables dependientes), con las de la realidad (variables intervinientes), y luego con las del marco referencial (variables independientes), plantean propuestas de explicación al problema causal que deberán luego ser contrastadas. (p. 41).

El tipo de investigación fue **aplicada**, en la medida que buscó encontrar resultados de la aplicación de un programa para la mejora de una variable de la población de estudio. Soto (2013) considera que una investigación aplicada es aquella que lleva los conocimientos teóricos a la práctica, a la par de mantener

estudios científicos con la finalidad de encontrar posibles respuestas a los sucesos y necesidades cotidianos.

El método de la investigación fue el hipotético-deductivo, el cual consiste en partir desde una hipótesis y mediante el abordaje estadístico se buscó contrastarla y verificarla; para luego generalizar los resultados a través de las conclusiones del estudio. Se le considera como la vía que adopta un científico para realizar una pesquisa (Echegoyen, 2020). El método hipotético-deductivo tiene varios pasos los cuales son: observar el suceso que es foco de estudio, formular hipótesis plausibles de contrastación, deducción de los efectos derivados de la hipótesis, y contrastación de dichos enunciados con la realidad

La presente investigación tuvo un diseño cuasiexperimental con pre y posttest que incluyó una muestra seleccionada de una población de estudiantes pertenecientes a la institución de educación superior en la cual se realizó el estudio. La misma involucró a un grupo control y uno experimental, con los cuales se realizó una intervención durante dos meses. Arnau (2005) define el diseño cuasi-experimental “como un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio, en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio” (p. 23). Por su parte, Hernández et al. (2014) indican “que los diseños cuasiexperimentales se aplican a situaciones reales en los que no se pueden formar grupos aleatorizados, pero pueden manipular la variable experimental” (p. 151). Todo ello se condensa en el siguiente esquema:

GE O<sub>1</sub> x O<sub>2</sub>

GC O<sub>3</sub> --- O<sub>4</sub>

Donde:

GE: Grupo de experimentación.

GC: Grupo control.

O<sub>1</sub>: Resultados del pretest del GE.

O<sub>2</sub>: Resultados del postest del GE.

O<sub>3</sub>: Resultados del pretest del GC.

O<sub>4</sub>: Resultados del postest del GC.

X: La variable independiente

## 3.2 Participantes

### 3.2.1 Población

La población estuvo integrada por aproximadamente cien alumnos que han ingresado a una Institución de educación superior en el semestre académico 2021-I y que han sido incorporados en las secciones I y J, las cuales contaron con 50 estudiantes cada una. Los estudiantes de estas secciones se caracterizaron por ser distribuidos en función a su orden de mérito por sus notas que obtuvieron en el examen de admisión.

Criterios de inclusión:

- Estar matriculados en la sección J o M
- Edad comprendida entre 18 a 25 años
- Ser su primera carrera
- No tener una profesión previa

Criterios de Exclusión:

- No concluir el año académico
- Asistir irregularmente a las sesiones del programa
- Asistir menos del 80% a las sesiones del programa
- No colocar su firma en el consentimiento informado

### **3.2.2 Muestra**

El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, ya que hubo una intención previa del investigador para seleccionar qué sujetos de la población serán parte del estudio (Martínez, 2012).

La muestra fue de 50 estudiantes; inicialmente, los 100 estudiantes de las secciones I y M fueron mezclados a fin de evitar los sesgos derivados de la pertenencia a uno u otro salón, luego, de este grupo total, fueron escogidos de forma aleatoria 25 integrantes para el grupo control y 25 para el grupo experimental, utilizando la función de aleatorización del programa Excel 2016.

Finalmente, antes de aplicar el programa, se realizaron análisis con el objetivo de comparar el estado inicial de ambos grupos (pretest) en relación a las variables de estudio (estrés y rendimiento académico), a fin de determinar cuáles eran las condiciones iniciales de los grupos experimental y control. Esto ayudó a establecer una línea base que permitió la comparación entre ambos grupos.

Se tuvieron en cuenta las características de la muestra de estudio, determinando que el 40% tenía 18 años (20 participantes), el 20% tenía 19 años (10 participantes), el 8% tenía 20, 21 o 22 años (4 participantes para cada edad), el 6% tenía 23 años (3 participantes) y el 10% tenía 24 años (5 participantes), con una media de 19.82 años; 21 participantes eran de la sección J y 29 participantes eran de la sección M, todos estaban desempleados al momento de la realización del estudio y se encontraban en estado civil soltero, solo se registraron 3 participantes de sexo femenino y 47 de sexo masculino.

### **3.3 Variables de investigación**

#### **3.3.1 Variable independiente**

- **Programa *Armonía***

##### **Definición conceptual**

Es un conjunto de actividades y recursos organizados que tienen la intención de favorecer el rendimiento académico y reducir el estrés académico a partir de la toma de conciencia de los diversos aspectos que incluyen el control de la atención, factores cognitivos y éticos (Miranda, 2019).

##### **Definición operacional**

Se implementará el programa online sobre *Armonía* que se compone por las siguientes dimensiones: atención al momento presente, apertura a la experiencia, aceptación, dejar pasar, e intención. La

evaluación del desarrollo de las sesiones se realizará mediante la observación y el registro conductual.



**Tabla 1**

*Matriz de operacionalización de la variable independiente: Programa online “Armonía” de mindfulness*

<b>Definición Conceptual</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Sesiones</b>
<p>Es un conjunto de actividades y recursos organizados que tienen la intención de favorecer el rendimiento académico y reducir el estrés académico a partir de la toma de conciencia de los diversos aspectos que incluyen el control de la atención, factores cognitivos y éticos (Miranda, 2019).</p>	<p>Se implementará el programa online sobre <i>Armonía</i> que se compone por las siguientes dimensiones: atención al momento presente, apertura a la experiencia, aceptación, dejar pasar, e intención. La evolución del desarrollo de las sesiones se realizará mediante la observación y el registro conductual.</p>	Atención al momento presente	Se centra en el momento presente evitando distracciones	Sesión 1: Nuevo amanecer Sesión 2: Meditar sentado
		Apertura a la experiencia	Observa la experiencia sin interponer el filtro de las propias creencias.	Sesión 3: No juzgar
		Aceptación	Acepta los hechos tal cual suceden	Sesión 4: Aceptación Sesión 5: Paciencia
		Dejar pasar	Se desprende de aquello que le era un lastre.	Sesión 6: Ceder
		Intención	Define su propósito al practicar Mindfulness	Sesión 7: Intención Sesión 8: Compromiso



### 3.3.2 Variables dependientes

- **Estrés académico**

#### **Definición conceptual**

Esta variable consiste en un proceso de tipo sistémico, individual, de adaptación, de índole psicológico y que se manifiesta por medios físicos por las respuestas de cansancio y malestar que presenta el organismo ante eventos vinculados al proceso de aprendizaje (Barraza, 2018).

#### **Definición operacional**

Las dimensiones que componen al estrés académico son: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, y para medir esta variable se utilizará el “Inventario Sistémico Cognoscitivista SISCO SV-21” creado por Barraza en el 2018 y adaptada al Perú por Solano en el 2020.

**Tabla 2***Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Estrés académico*

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
El estrés académico es un proceso de carácter sistémico, individual, adaptativo, de índole psicológico y que se manifiesta de manera física por las respuestas de cansancio y malestar que presenta el organismo ante situaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje (Barraza, 2018).	Las dimensiones que componen al estrés académico son: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, y para medir esta variable se utilizará el “Inventario Sistémico Cognoscitivista SISCO SV-21” creado por Barraza en el 2018 y adaptada al Perú por Solano en el 2020.	Estresores	Percepción del desempeño del estudiante Percepción sobre el docente	1,2,3,4,5,6,7
		Síntomas	Síntomas corporales Síntomas psicológicos	8,9,10,11, 12,13 y 14
		Estrategias de afrontamiento	Valoración de situación problema Interpretación de la situación problemática	15,16,17,18, 19,20 y 21
<i>Nota:</i>	Adaptado	de	Solano	(2020)

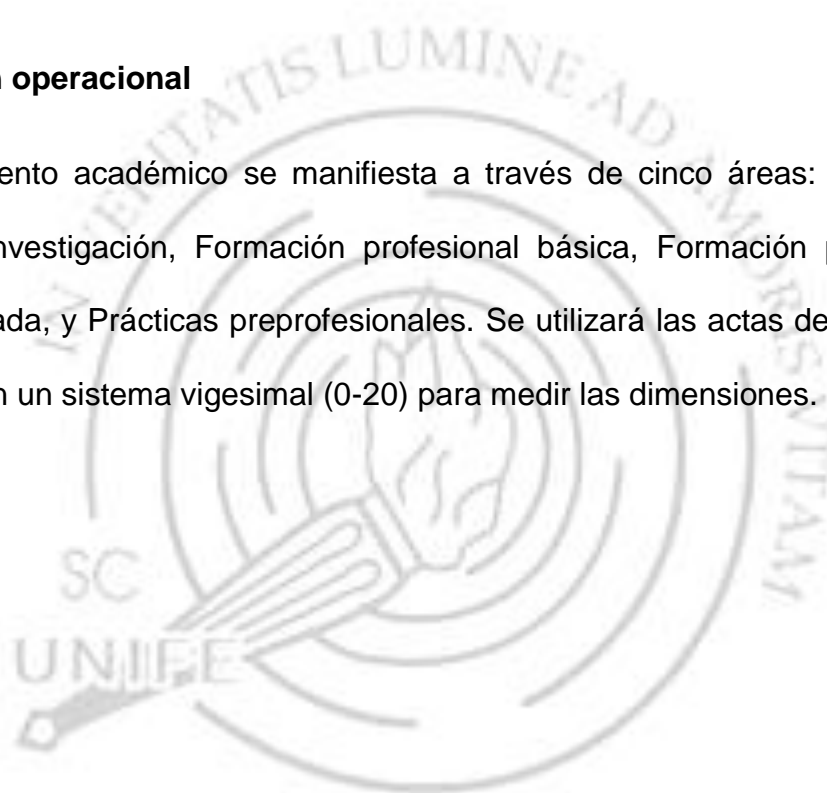
- **Rendimiento académico**

### **Definición conceptual**

Desempeño de los estudiantes en términos de su aptitud y la obtención de aprendizajes de una manera óptima, considerando el aprendizaje alcanzado y la calificación esperada por dichos estudiantes (Tejedor & García, 2007).

### **Definición operacional**

El rendimiento académico se manifiesta a través de cinco áreas: Formación general, Investigación, Formación profesional básica, Formación profesional especializada, y Prácticas preprofesionales. Se utilizará las actas de notas que puntúan en un sistema vigesimal (0-20) para medir las dimensiones.



**Tabla 3***Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Rendimiento académico*

<b>Definición Conceptual</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Desempeño de los estudiantes en términos de su aptitud y la obtención de aprendizajes de una manera óptima, considerando el aprendizaje alcanzado y la calificación esperada por dichos estudiantes (Tejedor & García, 2007).	El rendimiento académico se manifiesta a través de cinco áreas: Formación general, Investigación, Formación profesional básica, Formación profesional especializada, y Prácticas preprofesionales. Se utilizará las actas de notas que puntúan en un sistema vigesimal (0-20) para medir las dimensiones.	Formación general	Notas de evaluaciones del semestre académico 2021-1
		Investigación	Notas de evaluaciones del semestre académico 2021-1
		Formación profesional básica	Notas de evaluaciones del semestre académico 2021-1
		Formación profesional especializada	Notas de evaluaciones del semestre académico 2021-1
		Prácticas preprofesionales	Notas de evaluaciones del semestre académico 2021-1

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se implementan para la recolección de datos son los medios por los cuales se obtiene valiosa y pertinente información con respecto al desarrollo de la investigación, además de encontrarse en función de alcanzar los logros de los objetivos propuestos.

#### 3.4.1 Técnica e instrumento de recolección de datos sobre estrés académico

##### **Técnica:**

Para evaluar el estrés académico se utilizó la técnica de la escala, la cual es considerada como “un sistema que sirve para ordenar reactivos en una serie progresiva, por ejemplo, según su magnitud o valor”, según la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010, p. 446).

##### **Instrumento: Inventario Sistemico Cognoscitivista SISCO SV-21**

##### **Ficha técnica**

Nombre:	Inventario Sistemico Cognoscitivista SISCO SV-21
Autor:	Arturo Barraza
Año de creación:	2018
País de origen:	México
Administración:	Individual o colectivo
Duración:	15 a 20 minutos aproximadamente
Aplicación:	Alumnos de educación superior
Significación:	Identifica niveles de estrés académico
Adaptación:	Adaptado al Perú por Solano

### **Descripción del cuestionario:**

Este instrumento es de tipo Likert (cinco alternativas), de autoinforme, estructurado en tres dimensiones: Estresores (1 al 7), Síntomas (8 al 14) y Estrategias de afrontamiento (15 al 21).

Este instrumento original fue validado para ser implementado en estudiantes pertenecientes a una universidad de México por Barraza (2018), quien reportó que tanto la validez y la confiabilidad presentaron datos óptimos. Para la validez se realizó un análisis factorial exploratorio que obtuvo 3 factores que explican un 47% de la varianza total; que se corresponden con los componentes sistémico-procesuales que establece la teoría: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. La confiabilidad se determinó con el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual fue de .85 para la escala total: La dimensión de estresores reportó una confiabilidad de .83; la de síntomas obtuvo una confiabilidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85.

Este instrumento fue validado para ser usado en universitarios peruanos que reciben sus clases de manera virtual por Solano (2020). La validez de contenido se determinó por medio del procedimiento de juicio de expertos, compuesto por dos jueces quienes determinaron que el instrumento es óptimo y aplicable; no obstante, no señaló los resultados de la V de Aiken mediante procesos estadísticos. Mientras que la confiabilidad fue mediante el alfa de Cronbach que presentó un .95, dando por resultado que es confiable.

### **3.4.2 Técnica e instrumento para la recolección de datos sobre rendimiento académico**

#### **Técnica**

Para evaluar el rendimiento académico se utilizó la técnica de análisis documental, la cual consiste en la operación de la recuperación de información relevante de un documento (Pinto, 1993).

#### **Instrumento**

El instrumento que se utilizó para medir el rendimiento académico fueron las actas de notas. Se considera que las actas de notas son documentos que son completados por los docentes, los cuales evalúan el rendimiento de los estudiantes asignándoles valoraciones vigesimales del 1 al 20 (Hernández, 2016).

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

En cuanto al análisis de los datos en esta pesquisa, se construyeron las bases de datos en el programa Microsoft Excel y para los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26. El análisis tuvo varias etapas. Inicialmente se procesaron los datos obtenidos en el pretest en el cual se evaluó el estrés académico utilizando el inventario SISCO SV-21 y el rendimiento académico con los datos de las actas de notas. Simultáneamente, se realizaron los análisis estadísticos referenciados a la confiabilidad y validez del instrumento SISCO SV-21. Luego de realizarse el programa, se registraron las variables y con los resultados se procedió a realizar el análisis. Se ejecutó

la comparación experimental a través del coeficiente  $t$  de Student, permitiendo realizar una adecuada inferencia estadística, dando respuesta a las hipótesis planteadas. Asimismo, se utilizó la  $d$  de Cohen a fin de determinar el tamaño del efecto. La  $d$  de Cohen es una medida que reporta la cantidad de desviaciones estándar que diferencian a los resultados de dos grupos o de un mismo grupo al que se le han aplicado mediciones pre y postest.





## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados según los objetivos planteados en la investigación.

### **Propiedades psicométricas del SISCO SV-21**

Primeramente, se describen las propiedades psicométricas de la escala, con datos tomados de los 50 alumnos que compusieron la muestra de la investigación.

#### Evidencias de validez de constructo

Fue analizada la estructura interna del modelo de medida a partir del análisis factorial exploratorio (tabla 4) como tomando en consideración los criterios de adecuación muestral a través del índice Kaiser Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, los cuales fueron suficientemente adecuados ( $KMO = .884$ ,  $X^2 = 2249.032$ ,  $gl = 210$ ,  $p < .001$ ). En tal sentido se aplicó como método de extracción al WLS, con rotación oblicua Oblimin, obteniéndose saturaciones por encima del punto 20 para cada ítem correspondiente a cada uno de los 3 factores en la solución del modelo. Asimismo, la unicidad fue adecuada en cada ítem representando la capacidad de cada uno para la conformación de la estructura interna como modelo de medida, sosteniendo un aporte mayor al 40%, evidenciando de manera indirecta adecuados índices de comunalidad.

**Tabla 4***Cargas en el modelo exploratorio*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Unicidad
ítem 1			0.38	0.73
ítem 2			0.50	0.63
ítem 3			0.72	0.38
ítem 4			0.93	0.15
ítem 5			0.89	0.25
ítem 6			0.68	0.38
ítem 7			0.35	0.68
ítem 8		0.26		0.60
ítem 9		0.84		0.24
ítem 10		0.90		0.22
ítem 11		0.90		0.22
ítem 12		0.89		0.22
ítem 13		0.79		0.33
ítem 14		0.63		0.47
ítem 15	0.85			0.21
ítem 16	0.96			0.07
ítem 17	0.99			0.04
ítem 18	0.94			0.11
ítem 19	0.97			0.07
ítem 20	0.82			0.22
ítem 21	0.98			0.06

*Nota:* Método de extracción: WLS. Método de rotación: Oblimin.

En el mismo sentido una varianza total explicada cercana al 70%, explicada por los 3 factores establecidos. En la tabla 5 puede apreciarse la suma de cuadrados y las proporciones de varianza explicada por cada factor

de manera detallada, las cuales derivaron del análisis factorial exploratorio con el método de extracción establecido.

**Tabla 5**

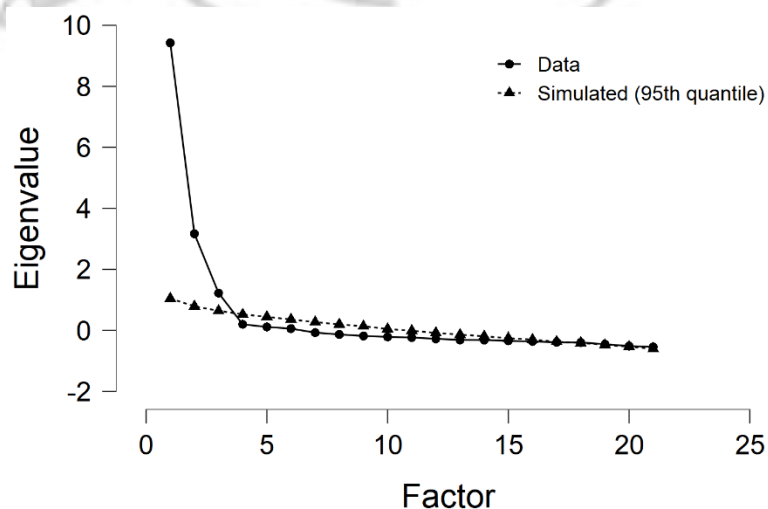
*Varianza acumulada por factor en el modelo*

	Suma de Cuadrados	Varianza	% Var. Explicada
Factor 1	6.49	0.31	0.31
Factor 2	4.62	0.22	0.53
Factor 3	3.60	0.17	0.70

Es así como la exploración sugiere la presencia de 3 factores tal como se hipotetizó teóricamente para la conformación de la escala SISCO SV-21, con la misma distribución de ítems en cada uno de los componentes. La saturación del modelo en 3 factores puede también ser apreciada en el siguiente gráfico de sedimentación (figura 2).

**Figura 2**

*Gráfico de sedimentación*



Teniendo contemplada la presencia de 3 factores para el modelo, se buscó realizar el análisis factorial confirmatorio para el valor del ajuste de los ítems a cada factor de la escala. El modelo resultó ajustarse de una manera adecuada como puede apreciarse en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Medidas de ajuste del modelo confirmatorio*

<i>Gl</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>NNFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
186.00	138.06	1.00	0.99	1.00	1.01	1.01	0.00	0.07

Habiendo sido obtenidas medidas de ajuste con estimaciones adecuadas bajo los parámetros esperados, se obtuvieron cargas factoriales oscilantes entre .56 y .96, como es mostrado en la tabla 7. A su vez, son mostradas medidas de covarianza entre factores, tomando coherencia el componente inverso de la escala para la medición del estrés, con relaciones negativas e interdependientes

**Tabla 7**

*Cargas factoriales y medidas de covarianza entre factores*

Factores	Ítems	<i>Est.</i>	<i>e.e.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	I.C. 95%		cargas
						inferior	superior	
F1	=~ ítem 1	1.00	0.00			1.00	1.00	0.60
	=~ ítem 2	1.20	0.20	5.93	< .001	0.80	1.59	0.64
	=~ ítem 3	1.38	0.27	5.10	< .001	0.85	1.91	0.80
	=~ ítem 4	1.41	0.27	5.14	< .001	0.87	1.95	0.78
	=~ ítem 5	1.42	0.29	4.95	< .001	0.86	1.99	0.78
	=~ ítem 6	1.41	0.26	5.50	< .001	0.91	1.91	0.83
	=~ ítem 7	1.03	0.21	4.86	< .001	0.62	1.45	0.56

F2	=~	ítem 8	1.00	0.00			1.00	1.00	0.69
	=~	ítem 9	1.24	0.15	8.36	< .001	0.95	1.53	0.86
	=~	ítem 10	1.21	0.16	7.58	< .001	0.89	1.52	0.84
	=~	ítem 11	1.09	0.15	7.40	< .001	0.80	1.38	0.84
	=~	ítem 12	1.20	0.14	8.68	< .001	0.93	1.47	0.82
	=~	ítem 13	1.13	0.15	7.79	< .001	0.85	1.42	0.82
	=~	ítem 14	0.92	0.15	6.16	< .001	0.63	1.21	0.70
F3	=~	ítem 15	1.00	0.00			1.00	1.00	0.91
	=~	ítem 16	1.05	0.06	18.95	< .001	0.94	1.16	0.96
	=~	ítem 17	1.05	0.05	20.11	< .001	0.95	1.15	0.96
	=~	ítem 18	1.00	0.06	16.14	< .001	0.88	1.13	0.93
	=~	ítem 19	0.99	0.05	20.88	< .001	0.90	1.09	0.94
	=~	ítem 20	1.01	0.06	16.96	< .001	0.90	1.13	0.92
	=~	ítem 21	1.04	0.06	17.96	< .001	0.93	1.15	0.95
F1	~~	F2	0.75	0.18	4.18	< .001	0.40	1.10	0.68
F1	~~	F3	-0.76	0.20	-3.82	< .001	-1.15	-0.37	-0.48
F2	~~	F3	-1.00	0.24	-4.22	< .001	-1.47	-0.54	-0.44

*Nota: e.e.: error estándar*

### **Evidencias de Confiabilidad**

Para determinar el grado de confiabilidad de las puntuaciones de los ítems, fueron analizadas mediante el uso del coeficiente Omega de McDonald y Alpha Ordinal, considerando el escalamiento de respuestas de tipo Likert del test y los resultados obtenidos por el análisis factorial confirmatorio. es así como desde la tabla 8 se evidencia que las medidas por factor alcanzaron adecuados índices de consistencia superando el criterio mínimo de .70 establecido.

**Tabla 8***Medidas de consistencia interna*

	N° de ítems	Omega	Alpha
F3. Estresores	7	0.875	0.875
F2. Síntomas	7	0.924	0.920
F1. Estrategias de afrontamiento	7	0.980	0.980
Escala general	21	0.926	0.944

*Nota:* ítems inversos en F1

En el mismo sentido, se analizó la capacidad discriminativa de cada ítem para los factores correspondientes, teniendo como mínimo criterio de discriminación aceptable el valor de .30, en la tabla 9 son mostrados los resultados del análisis de las correlaciones ítem-test, los cuales se caracterizaron por la obtención de medidas oscilantes entre .53 y .96, siendo considerablemente aceptables, reflejando gran capacidad discriminativa de los ítems para representar las medidas de cada factor del modelo estructural.

**Tabla 9***Correlaciones ítem-test por factor*

Factor	Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>i-j</i>	Criterio
Estresores	ítem 1	2.49	1.47	0.53	Discrimina
	ítem 2	2.23	1.63	0.60	Discrimina
	ítem 3	2.51	1.51	0.72	Discrimina
	ítem 4	2.43	1.58	0.79	Discrimina
	ítem 5	2.53	1.59	0.77	Discrimina
	ítem 6	2.26	1.48	0.71	Discrimina

Síntomas	ítem 7	1.82	1.60	0.49	Discrimina
	ítem 8	1.96	1.83	0.49	Discrimina
	ítem 9	2.61	1.81	0.84	Discrimina
	ítem 10	2.84	1.82	0.81	Discrimina
	ítem 11	2.65	1.63	0.84	Discrimina
	ítem 12	2.64	1.84	0.85	Discrimina
	ítem 13	2.48	1.75	0.79	Discrimina
Estrategias de afrontamiento	ítem 14	2.57	1.67	0.67	Discrimina
	ítem 15	2.83	2.00	0.89	Discrimina
	ítem 16	2.84	1.98	0.95	Discrimina
	ítem 17	3.00	1.99	0.96	Discrimina
	ítem 18	3.06	1.96	0.92	Discrimina
	ítem 19	2.91	1.92	0.94	Discrimina
	ítem 20	2.77	2.01	0.88	Discrimina
	ítem 21	3.05	1.99	0.95	Discrimina

Es así como se evidencian medidas de validez y confiabilidad para las puntuaciones de la escala SISCO, lo cual la hace apropiada para desarrollo del estudio experimental anteriormente puesto en ejecución, reflejando resultados sólidos y confiables, sin observación alguna sobre cualquiera de los ítems que constituyen la prueba.

### **Efectos del programa sobre el estrés**

Se analizaron las diferencias entre el grupo experimental y control, antes y después del programa. En tal sentido, la primera variable en ser analizada fue la de estrés a partir de las puntuaciones obtenidas con el inventario SISCO SV-21, tanto a nivel general como a nivel específico o dimensional. El análisis de las medidas de estrés previas y posteriores al programa de mindfulness fueron calculadas con el estadístico *t de Student* para muestras relacionadas,

tomando un intervalo de confianza del 95%, acompañada de la *d* de Cohen como indicador del tamaño del efecto entre los grupos.

En la tabla 10 puede evidenciarse diferencias estadísticamente significativas a nivel del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, con un efecto fuerte. Por otra parte, no se observan diferencias en el grupo control, siendo las medidas en este grupo similares antes y después de la aplicación del programa.

**Tabla 10**

*Resultados pre y post test del programa sobre la variable estrés*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	58.24	9.46	5.89	< .01	1.18
	Post test	35.96	17.93			
Control	Pre test	57.52	17.91	0.93	0.36	0.19
	Post test	56.44	18.48			

*Nota: M: Media, DE: Desviación estándar, t. Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 24*

En un sentido más específico, la tabla 11 pone en evidencia las diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa para la dimensión estresores, con un tamaño del efecto fuerte. Análogamente, no se observan diferencias en el grupo control.



**Tabla 11***Resultados pre y post test del programa sobre la dimensión estresores*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	23.40	3.97	6.93	< .01	1.39
	Post test	9.36	8.97			
Control	Pre test	16.24	6.02	0.63	0.54	0.13
	Post test	16.08	6.55			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 24*

La misma situación se traslada a la dimensión síntomas, vista en la tabla 12, donde se observan diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa, con un tamaño del efecto más fuerte en comparación del puntaje general y de la dimensión estresores. Asimismo, se observan semejanzas en las puntuaciones del grupo control, con medidas similares en ambos momentos de evaluación de síntomas del estrés.

**Tabla 12***Resultados pre y post test del programa sobre la dimensión síntomas*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	25.52	4.91	14.39	< .01	2.88
	Post test	3.72	5.27			
Control	Pre test	20.96	6.48	1.00	0.33	0.20
	Post test	20.80	6.41			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 24*

Para la dimensión estrategias de afrontamiento al estrés, en la tabla 13, se observan diferencias estadísticamente significativas antes y después de la aplicación del programa al grupo experimental, con el mayor tamaño del efecto registrado. De manera similar, no se observan diferencias estadísticamente significativas en el grupo control.

**Tabla 13**

*Resultados pre y post test del programa sobre la dimensión estrategias de afrontamiento*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	9.32	6.38	-15.82	< .01	-3.16
	Post test	31.88	3.83			
Control	Pre test	20.32	13.94	3.93	0.30	0.12
	Post test	22.49	14.51			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 24*

### **Efectos del programa sobre el rendimiento académico**

Asimismo, se buscó analizar el efecto del programa sobre el rendimiento académico en las 5 áreas que lo componen. En la tabla 14 son mostradas las medidas antes y después de la aplicación del programa del rendimiento en promedio a modo general, también acompañadas de sus respectivas medidas del tamaño del efecto y de significancia estadística. Así, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa sobre el rendimiento académico promedio, con un efecto moderado. Por otra parte, no se detectan las mismas diferencias en el grupo control, pese a la leve mejora numérica en el

rendimiento representado por la media de las notas que obtuvieron los estudiantes en la institución.

**Tabla 14**

*Resultados pre y post test del programa sobre el rendimiento académico*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	14.13	1.57	-2.09	0.04	-0.42
	Post test	14.52	1.32			
Control	Pre test	13.75	1.90	-1.91	0.07	-0.38
	Post test	14.11	1.73			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 49*

Para el área de formación general no se detectaron diferencias estadísticamente significativas antes y después de la aplicación del programa, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, como se aprecia en la tabla 15. Esto es, se mantuvieron semejantes los promedios alcanzados en el área para ambos grupos en ambos momentos de la evaluación de esta área.

**Tabla 15**

*Resultados pre y post test del programa en el área de formación general*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	12.9	1.981	-0.47	0.64	-0.07
	Post test	13	2.193			
Control	Pre test	12.8	2.126	0.07	0.95	0.01
	Post test	12.8	2.621			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 49*

De manera análoga tampoco se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el área de investigación a partir de la aplicación del programa en ninguno de los 2 grupos (tabla 16). Sin embargo, tanto al iniciar como al finalizar el programa el grupo experimental se caracterizó por presentar notas más altas en el área, a diferencia del grupo control.

**Tabla 16**

*Resultados pre y post test del programa en el área de investigación*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	16.28	3.506	-0.79	0.44	-0.16
	Post test	16.72	2.458			
Control	Pre test	15.44	3.831	0.00	1.00	0.00
	Post test	15.44	3.595			

*Nota: M: Media, DE: Desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 49*

Por otra parte, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos antes y después de la aplicación del programa en el área de formación básica, con tamaño del efecto moderado para ambos casos (tabla 17). Esto quiere decir que ambos grupos mejoraron significativamente su rendimiento en dicha área de formación.

**Tabla 17**

*Resultados pre y post test del programa en el área de formación básica*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	14.00	2.58	-3.16	0.00	-0.45
	Post test	15.00	1.70			
Control	Pre test	13.50	3.06	-2.64	0.01	-0.53

Post test            14.80            1.85

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 49*

El fenómeno anterior también se trasladó al área de formación profesional especializada, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos antes y después de la aplicación del programa, con un tamaño del efecto fuerte (tabla 18). En tal sentido, ambos grupos se caracterizaron por mejorar su rendimiento en el curso que contempla dicha área.

**Tabla 18**

*Resultados pre y post test del programa en el área de formación profesional especializada*

Grupo	Momento	M	DE	t	p	d
Experimental	Pre test	16.52	1.388	-4.08	< .001	-0.82
	Post test	17.72	0.542			
Control	Pre test	16.4	1.19	-5.02	< .001	-1.01
	Post test	17.64	0.49			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t: Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 49*

Finalmente, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas de los resultados de la aplicación del programa para el área de prácticas preprofesionales entre los grupos en ambos momentos de evaluación, manteniéndose semejantes en todo el proceso (tabla 19).

**Tabla 19**

*Resultados pre y post test del programa en el área de prácticas preprofesionales*

Grupo	Momento	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Experimental	Pre test	13.24	4.116	0.28	0.79	0.06
	Post test	13.04	2.731			
Control	Pre test	13.68	3.966	1.02	0.32	0.21
	Post test	13.08	2.957			

*Nota: M: Media, DE: desviación estándar, t. Estadístico de prueba, d: d de Cohen. Gl: 49*



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación se centró en estudiar el efecto del programa Armonía sobre el rendimiento académico y el estrés académico en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima. A continuación, se discutirán los resultados, a las luces de las investigaciones más recientes en este campo de estudio.

En primer lugar, se determinó que existen efectos estadísticamente significativos a favor de la disminución del estrés explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima, con una media de 58.24 puntos en pretest y 35.96 puntos en postest ( $p < .01$ ) para el grupo experimental (GE) con un tamaño del efecto grande ( $d = 1.18$ ) y 57.52 puntos en pretest y 56.44 puntos en postest ( $p = .30$ ) para el grupo control (GC) con un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.19$ ). Situación similar puede encontrarse para las dos primeras dimensiones del estrés (estresores y síntomas) pero opuesta para la tercera (estrategias de afrontamiento).

Estos resultados corroboran las hipótesis planteadas y se condice con lo teóricamente esperado. Primeramente, se destaca que el mindfulness, entendido como la meditación basada en la conciencia, atención y recuerdo mediante la atención plena (Miranda, 2019), es una herramienta poderosa con múltiples componentes psicológicos, que puede incorporar principios cognitivos, conductuales, sistémicos o psicoanalíticos, así como sus metodologías de abordaje, potenciando así su aplicación en cualquier ámbito humano, a fin de tratar el dolor crónico, ansiedad, depresión, deficiencias autoinmunes, autoaceptación, drogadicción, conductas suicidas o rasgos de la

personalidad problemáticos (Miranda, 2019, Becerra, 2013, Garavito, 2017, Miranda, 2019, León, 2008).

Esto puede comprobarse desde el hecho de que los estudiantes que participaron en el programa Armonía experimentaron una reducción significativa de 22.28 puntos en sus niveles de estrés general, a diferencia de los que no participaron, quienes solo presentaron una reducción de 1.08 puntos. La reducción del estrés es beneficiosa porque puede traer numerosos beneficios secundarios físicos y psicológicos, tanto a nivel individual como grupal (Águila et al., 2015; Aguilar, 2018; Duarte et al., 2017; García & Zea, 2011; Moscoso, 2018).

De forma teórica y empírica se demuestra que la reducción del estrés, a nivel físico, ayuda a disminuir la fatiga, cansancio y desgano, así como el riesgo a manifestar síntomas somáticos y enfermedades tales como obesidad, presión arterial alta, insuficiencia cardiaca, diabetes, diarreas frecuentes, entre otros, que afectan órganos importantes tales como el corazón, estómago, intestinos, piel, cerebro, etc. (García-Ros et al., 2012; Restrepo et al., 2020; Silva-Ramos et al., 2020). En lo emocional, permite mantener el equilibrio de las emociones y cierta estabilidad, así como disminuir la irritabilidad y labilidad sentimental, aumentando las sensaciones de placer y bienestar (Cabanach et al., 2017; Lazarus, 2000; Melgosa, 2006; Navarro & Navarro, 2020; Parillo & Gómez, 2019). En lo cognitivo, ayuda a preservar la calma, serenidad, concentración, atención, memoria y rendimiento intelectual, así como eliminar los pensamientos intrusivos y los factores que interfieren con las funciones ejecutivas (Cabanach et al., 2018; Collazo & Hernández, 2011). A nivel de la conducta, disminuye la sobreactivación conductual, así como la tendencia a



presentar problemas de conducta, tales como comer en exceso, fumar cigarrillos, beber alcohol o introducir otras drogas al cuerpo (Monzón, 2007; Calle et al., 2018; Macías et al., 2019). En lo relacional o grupal, mejora las interacciones con los pares, compañeros de trabajo, pareja, amigos y familiares, aumenta la empatía, amabilidad y la tolerancia hacia los demás, así como las gesticulaciones faciales positivas (Álvarez-Silva et al., 2018; Macías et al., 2006).

Aquellos que participaron también pudieron percibir de forma menos estresante las exigencias de los profesores, la forma de evaluación, el nivel de exigencia, los tiempos de trabajo y la carga de tareas (estresores). Esto es provechoso para los estudiantes implicados, ya que el observar de forma menos negativa estos estresores propios del ámbito educativo superior les permitirá sobrellevarlos de una manera más positiva y optimista (Araoz et al., 2021; Moscoso, 2018; Ortiz et al., 2018), buscando superarlos de la manera deseada por la institución y por ellos mismos, favoreciendo su adaptación al contexto académico y la superación de obstáculos, algo que se puede generalizar a otros ámbitos de su vida, infundiendo en ellos la característica denominada resiliencia (Contreras et al., 2020). No olvidemos que todos los ámbitos de nuestra vida presentarán estresores en mayor o menor medida (Duarte et al., 2017; Ordoñez, 2020; Velázquez, 2020), y depende de la experimentación individual y perspectiva que se tenga de ellos que podremos enfrentarlos como catastróficos o llevaderos, deteniendo o impulsando nuestra realización personal, según sea el caso (Águila et al., 2015; Carballo et al., 2020). En este sentido, el mindfulness tiene una participación importante, ya que sus estrategias de aceptación (Sesión 3 y 4 del programa), paciencia

(Sesión 5), ceder (Sesión 6) e intención (Sesión 7) brindan una nueva y más positiva perspectiva del entorno, buscando un cambio en sus actitudes, esquemas y prejuicios, generando tolerancia, autoconocimiento, autonomía, afrontamiento positivo y flexibilidad (Araoz et al., 2021).

Así también, sus síntomas como fatiga crónica, sentimientos de tristeza o decaimiento, angustia o desesperación, problemas de concentración, sentimientos de agresividad o irritabilidad, tendencia a la discusión y el desgano por las labores educativas, disminuyeron de forma significativa, lo que es ampliamente beneficioso para los educados, ya que mejora, de manera indirecta, su estado de ánimo, sensación de bienestar, relajación y emotividad positiva (De León et al., 2018; Oro et al., 2019), a su vez, esto los conducirá a relacionarse de mejor forma con los demás, incluyendo a sus compañeros de clase, familiares, amigos y docentes (Aguilar, 2018; Ramírez et al., 2020), así mismo, los posicionará en mejores condiciones físicas y psicológicas para afrontar no solamente los problemas de la educación superior, sino los de su vida diaria en general (Martínez et al., 2019; Pando-Moreno et al., 2019), en comparación con aquellos que mantengan altos estos síntomas, los cuales los limitarán de gran manera en su desenvolvimiento cotidiano (Barrera-Herrera et al., 2019). Si tomamos el término salud en su acepción más estandarizada, como la ausencia de lesión, enfermedad o malestar físico o mental (Cruz et al., 2021; Córdova, 2018), el programa Armonía indudablemente es un promotor de la salud en el ámbito formativo, ya que es agente causal de la disminución de los síntomas típicos del estrés educativo como fatiga, tristeza, angustia, desconcentración, irritabilidad, entre otros; específicamente, la Sesión 1 (Nuevo amanecer), Sesión 2 (Meditar sentado), Sesión 6 (Ceder) y Sesión 8

(Compromiso), se abocan a que los participantes comprendan la relación que existe entre la cognición, emoción y síntomas físicos, así como a proporcionar las herramientas necesarias para manejar dichos síntomas a nivel corporal (calentamiento muscular y articular, buena postura, respiración diafragmática, relajación muscular progresiva, estiramientos, movimientos rítmicos, caminar con atención plena, etc.) y psicológico (centramiento en un estímulo externo, puesta de la mente en blanco, percepción de estímulos agradables a través de diversos sentidos, visualización personal, pausa y percepción de las sensaciones corporales, etc.).

Por otro lado, los participantes del grupo control manifestaron cambios en sus estrategias de afrontamiento, algo evidenciado en el incremento de estas. Estrategias como resolver las situaciones preocupantes, establecer soluciones concretas, analizar lo positivo y negativo de las soluciones, mantener el control emocional, basar sus soluciones en situaciones previas, elaborar planes de afrontamiento y concentrarse en lo positivo de las situaciones, estuvieron más presentes después de la aplicación del programa de manera significativa, lo que es altamente provechoso para los estudiantes, debido a que los agentes estresores pueden tener mucho menor influencia sobre ellos, no solamente al poder resolver una cantidad mayor de situaciones estresantes (Cabrera, 2017; Piergiovanni, et al., 2018), sino al ser capaces de ir eliminándolas sucesivamente de su entorno escolar, disminuyendo así los frecuentes encuentros con estas (Bordás & Supervía, 2017). La posesión y conciencia de numerosas estrategias de afrontamiento al estrés, además de producir la disminución directa de esta variable (Martínez et al., 2017), puede generar de forma indirecta tranquilidad, autoeficacia, confianza, seguridad,

motivación y autorrealización, al saber y desempeñar más y mejores formas de resolver situaciones estresógenas (Barquín-Cuervo et al., 2018). Todo esto no quiere decir que los factores estresantes hayan desaparecido, los agentes estresores pueden seguir en el ambiente educativo, lo que ocurre es que los estudiantes ahora tienen las capacidades necesarias para hacerles frente sin que les afecten de forma alarmante, lo contrario ocurriría en ausencia de dichas estrategias (Valdivieso-León et al., 2020; Peña-Paredes et al. 2018). El mindfulness demuestra cualidades para brindar nuevas estrategias de afrontamiento y fortalecer las que ya estaban presentes (Hidalgo, 2017), en general, el programa Armonía brindó a los estudiantes, durante todas sus sesiones, las destrezas emocionales, cognitivas y conductuales mencionadas en los dos párrafos anteriores, aumentando y mejorando así el repertorio de afrontamiento psicológico al estrés en los estudiantes de educación superior.

Por otra parte, si bien el mindfulness se ha utilizado en múltiples contextos, como el sanitario (psiquiátrico o psicológico), laboral, deportivo e individual, su utilización dentro del ámbito educativo es muy reciente y existen pocas investigaciones sobre este uso con resultados claramente concluyentes (Viciano et al., 2018).

Entre las investigaciones más equiparables a la presente se encuentra la de Justo (2009), quien realizó una investigación experimental en la que aplicó un programa de 10 semanas basado en mindfulness con GE (34 estudiantes) y GC (17 estudiantes), en la que se registró una disminución significativa de los niveles de estrés para el GE en comparación del GC ( $p = .03$ ). Gallego et al., (2016) asignaron 85 alumnos al GE de mindfulness, 85 al GE de yoga y 85 al GE de taichí y 45 al GC, demostrando que el mindfulness es particularmente

efectivo frente al estrés, a diferencia de las demás técnicas que fueron efectivas contra la ansiedad, en programas administrados durante 16 sesiones (8 semanas) con un efecto medio significativo ( $d = .378$ ;  $p = .007$ ). Alejo (2021) aplicó un programa de mindfulness en 72 estudiantes de pregrado divididos por igual entre GC y GE, utilizando el SISCO para medir el estrés, determinando la efectividad de las técnicas ( $p = .004$ ). Sierra et al., (2015) aplicaron 2 semanas de sesiones a 40 alumnos para el GE y 40 para el GC determinando que el mindfulness es efectivo para la reducción del estrés ( $p = .001$ ). Gonzales (2021) aplicó un programa de mindfulness centrado en la relajación progresiva a 40 estudiantes en GC y 40 en GE, utilizando el SISCO para la medición de la variable dependiente, demostrando que el programa fue efectivo para reducir el estrés ( $p = .018$ ). Sard-Peck et al., (2019) aplicaron dos programas de mindfulness, uno virtual (264 participantes) y otro presencial (109 participantes), en los que determinaron que la reducción del estrés fue significativa para ambos ( $p < .001$ ) sin diferencias significativas entre ambas modalidades tanto en la reducción del estrés ( $p < .314$ ), con lo que se revela su efectividad independientemente de la modalidad. En todas las investigaciones mencionadas se especifica que la correcta aplicación de las técnicas y la experticia del moderador pueden ser determinantes sobre la efectividad del programa, debido a que ello será muy influyente en cómo los participantes podrán trasladar esas técnicas al ámbito educativo, así mismo, son pocas las investigaciones en la literatura que utilizan GC y GE, generalmente solo se utiliza un GE y la metodología puede no ser la adecuada para el rigor que se requiere experimentalmente (Oblitas, 2019),

Por otro lado, si bien se ha llegado a demostrar el efecto positivo que posee el mindfulness sobre el estrés en reiteradas ocasiones, existen investigaciones que tienden a demostrar lo contrario. Por ejemplo, Oblitas et al., (2019) aplicaron un programa de mindfulness durante 8 semanas para la reducción del estrés en 54 estudiantes universitarios divididos de forma aleatoria y equitativa en GC y GE, además, utilizaron el inventario SISCO a fin de medir el estrés, finalmente no se encontraron diferencias significativas entre GC y GE ( $p = .918$ ), por lo que se concluye que el programa no tuvo efecto. En este sentido, Goyal et al. (2014) analizaron 47 investigaciones determinando que los programas de mindfulness obtuvieron evidencia moderada en la mejora de la ansiedad en 8 semanas de aplicación (tamaño del efecto, 0,38 [IC del 95%, 0,12-0,64], por lo que se necesita más investigación para afirmar o negar su eficacia por sobre otras alternativas psicoterapéuticas en lo referente al estrés.

Así mismo, en la presente investigación se determinó que existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del rendimiento académico global explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima, con una media de 14.13 puntos en pretest y 14.52 en posttest ( $p = .04$ ) para el GE con un tamaño del efecto mediano ( $d = -0.42$ ) y 13.75 puntos en pretest y 14.11 puntos en posttest ( $p = .07$ ) para el GC con un tamaño del efecto mediano ( $d = -0.38$ ). Esto se puede encontrar igualmente en las áreas de formación básica y formación profesional, sin embargo, lo mismo no se evidencia en las áreas de formación general, investigación y prácticas preprofesionales.

Estos resultados corroboran parcialmente las hipótesis planteadas y respaldan la teoría alrededor del mindfulness. El mindfulness contribuye a la toma de conciencia del momento presente y facilita la toma de decisiones, sin embargo, puede que la toma de decisiones racionales no se vea tan afectada por esta técnica, al menos no tanto como sí se ve afectada de forma positiva la toma de decisiones más vinculadas a estados emocionales (Moscoso, 2019; Murillo & Manzano, 2021). El mindfulness puede infundir claridad, tranquilidad y ecuanimidad en las personas que lo practican, pudiendo desempeñar mejor sus tareas cognitivas e intelectuales, con mayor eficacia y eficiencia, así como eliminar los pensamientos intrusivos y los factores que interfieren con las funciones ejecutivas, pudiendo resolver problemas que implican gran cantidad de concentración y creatividad (Arévalo-Proaño et al., 2019), sin embargo, este efecto indirecto aún no ha sido plenamente estudiado (Cayoun, 2014).

Si bien existe amplia evidencia de que el mindfulness puede influir de manera positiva sobre la ansiedad, depresión y otros problemas emocionales (Águila et al., 2015; Aguilar, 2018; Cabanach et al., 2017; Campos-Moreno, 2019; Duarte et al., 2017; García & Zea, 2011; Lazarus, 2000; Martins, 2018; Melgosa, 2006; Moscoso, 2018; Navarro & Navarro, 2020; Parillo & Gómez, 2019), aún es pronto para determinar su eficacia sobre las funciones cognitivas y ejecutivas, por lo que se requiere más investigación en este campo (Garay & Keegan, 2016; Vandenberghe & Sousa, 2006). Por ser que sus beneficios se expresan mucho más en lo emocional y somático, posiblemente no se vieron los resultados esperados sobre el rendimiento académico (factor intelectual), ya que para para desempeñar destrezas emocionales (p. e., calmar la ira) pueden ser muy útiles las herramientas que provee el mindfulness (p. e., respiración

consiente), sin embargo, para la ejecución de destrezas intelectuales (p. e., resolver una ecuación cuadrática) siguen siendo más relevantes factores tales como la inteligencia, la capacidad de abstracción, la capacidad de procesar información compleja, etc., que son netamente cognitivos (Hernández & Montesdeoca, 2015). Si bien lo emocional es importante porque puede influir sobre lo intelectual, factores más cognitivo-ejecutivos pueden ser más importantes al momento de determinar las influencias sobre el rendimiento académico, algo que necesita más investigación científica a fin de ser esclarecido y comprobado (Pérez, 2018; Stetka, 2017).

Adicionalmente, puede que los resultados del programa no hayan impactado de la manera esperada sobre el rendimiento académico, debido a que sus beneficios sobre lo emocional y somático aún no se habían manifestado sobre lo intelectual, es posible que dichos beneficios o efectos no se manifiesten de forma importante sobre dicho factor cognitivo al menos en el corto plazo (González et al., 2017). Las estrategias aportadas por el mindfulness necesitan ser trasladadas a la vida de los practicantes, a fin de que el impacto sea el esperado, pero dicho traslado requiere de cierto tiempo de asimilación y acomodación, a fin de que las estrategias se adecúen al individuo y no a la inversa, para que así puedan demostrar su máxima eficacia (Garay et al., 2015) por lo que sería conveniente realizar investigaciones longitudinales con reiteradas evaluaciones (en semanas, meses o incluso años), con el objetivo de observar si los efectos sobre este factor intelectual se manifiestan luego de cierto tiempo en que las estrategias emocionales, corporales y cognitivas se han acentuado sobre factores intelectuales, lógicos y del razonamiento (Moscoso & Lengacher, 2015).



Las investigaciones experimentales, además de ser muy pocas, demuestran evidencias discordantes entorno a lo favorable o neutro que puede ser el mindfulness sobre el rendimiento académico. Justo et al., (2010) realizaron una investigación formando un GC (25 sujetos) y un GE (24) a fin de aplicar un programa de mindfulness de 10 semanas (práctica diaria) con el cual se determinaron diferencias estadísticamente significativas para el rendimiento académico general, así como para todas sus áreas ( $p < .001$ ), siendo estas diferencias importantes (16% de incremento) con un tamaño del efecto grande ( $d = 1.14$ ;  $p < .05$ ). Así mismo, Cabello (2020) formó un GC (14 estudiantes) y un GE (14 estudiantes) para aplicar un programa de mindfulness de 10 sesiones a lo largo de todo un ciclo universitario cuatrimestral, se determinó que las diferencias de rendimiento académico para ambos grupos fueron significativas en puntajes globales y dimensiones ( $p < .05$ ), incluso con el incremento de ránquines educativos para el GE (de 8 a 12 en el ranquin), algo que se destaca como relevante según el contexto educativo analizado, debido al incremento del compromiso, capacidad de concentración en los trabajos académicos y mayor capacidad de gestionar las presiones académicas. Particularmente en esta última investigación se pudo observar la importancia del factor tiempo, el cual puede requerir una mayor prolongación a fin de mostrar efectos positivos importantes sobre el rendimiento académico, al permitir que las estrategias del programa se asienten sobre el repertorio psicológico del educado. Sin embargo, García et al., (2016) formaron dos grupos, GC con 15 estudiantes y GE con 16, a fin de aplicar un programa de mindfulness por seis semanas (4 sesiones) más grabaciones dos veces por semana de 5 a 10 minutos, para lo cual no se encontraron diferencias en el

rendimiento académico entre la aplicación pre y postest para el GC, ya que su rendimiento se mantuvo estable, sin mostrar mejoría ( $p = .13$ ).



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la presente investigación.

### 6.1 Conclusiones

1. Existen efectos estadísticamente significativos a favor de la disminución del estrés explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
2. Existen efectos estadísticamente significativos a favor de la disminución de los estresores explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
3. Existen efectos estadísticamente significativos a favor de la disminución de los síntomas del estrés explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
4. Existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento de las estrategias de afrontamiento explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
5. Existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del rendimiento académico global explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
6. No existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del área de formación general explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
7. No existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del área de investigación explicados por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.

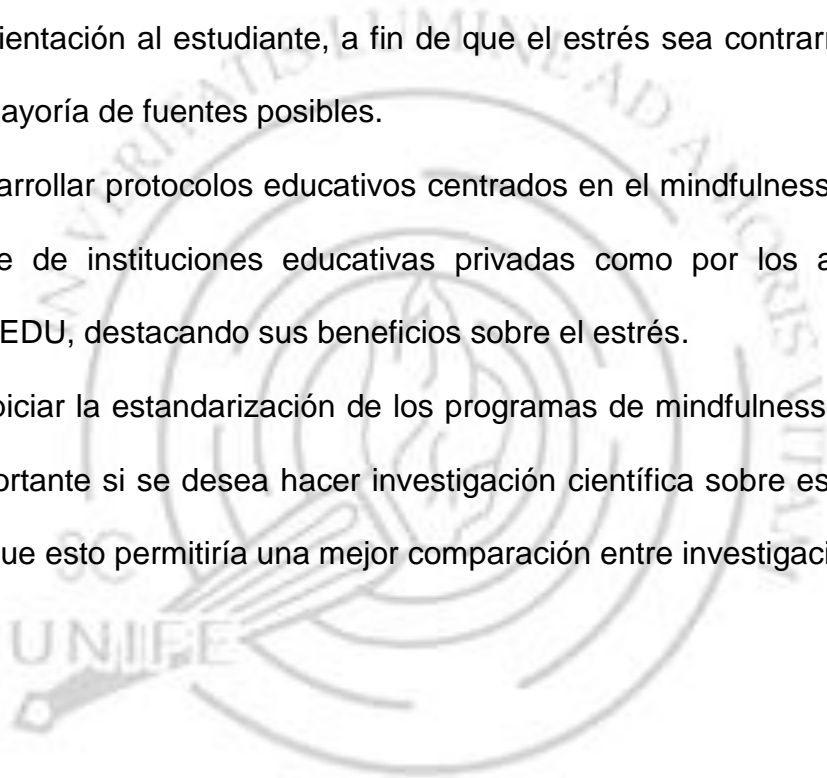
8. Existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del área de formación básica por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
9. Existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del área de formación profesional especializada por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.
10. No existen efectos estadísticamente significativos a favor del aumento del área de prácticas preprofesionales por el programa Armonía en estudiantes de una Institución de Educación Superior en Lima.

## **6.2 Recomendaciones**

1. Estudiar con observaciones más prolongadas los efectos que tiene el mindfulness sobre el rendimiento académico.
2. Investigar con mayor profundidad y de manera longitudinal cómo afectan los programas de mindfulness al estrés y el rendimiento académico, a fin de observar si estas técnicas se interiorizan y preservan en el tiempo.
3. Propiciar el desarrollo de investigaciones cualitativas o mixtas que puedan enriquecer los estudios sobre el mindfulness, ansiedad y rendimiento académico, a fin de analizar las impresiones de los estudiantes, su satisfacción-insatisfacción, así como lo que les haya parecido mejor, con el fin de calibrar y mejorar la puesta en práctica de los diferentes programas.
4. Realizar investigaciones que incorporen factores intervinientes o mediadores entre la aplicación de programas de mindfulness, el estrés y rendimiento académico, a fin de modelar estadísticamente cuáles de

esos factores pueden potenciar u opacar los efectos del mindfulness sobre estas variables.

5. Propiciar la puesta en marcha de talleres sobre mindfulness para regular el estrés en el ámbito educativo, a fin de beneficiar a los estudiantes con las técnicas más efectivas, no solamente en contextos universitarios, sino escolares e infantiles, a fin de que las técnicas se aprendan lo más temprano posible.
6. Incorporar la práctica del mindfulness en las aulas y espacios de tutoría u orientación al estudiante, a fin de que el estrés sea contrarrestado en la mayoría de fuentes posibles.
7. Desarrollar protocolos educativos centrados en el mindfulness, tanto por parte de instituciones educativas privadas como por los afiliados al MINEDU, destacando sus beneficios sobre el estrés.
8. Propiciar la estandarización de los programas de mindfulness, algo muy importante si se desea hacer investigación científica sobre esta técnica, ya que esto permitiría una mejor comparación entre investigaciones.



## REFERENCIAS

- Águila, B., Castillo, M., Guardia, R., & Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 1(2), 163-178.
- Aguilar, M. E. B. (2018). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *Multimed*, 21(6), 215-225.
- Alba, D., Arenas, A., Botero, F., Constanza, S., Cardona, H., Castaño, J., & Castro, D. (2013). Estrés, estrategias de afrontamiento, estilos de aprendizaje, y comunicación asertiva, en una muestra de estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, y diseño de un proceso de mejora. *Archivos de Medicina*, 13(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273829753008.pdf>
- Alba, M., Morillo, H., García, J., & Quero, S. (2016). Programas de ordenador basados en mindfulness. Una revisión de la literatura médica. *Mindfulness & Compassion*, 1, 23-30. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/167246/51913.pdf;jsessionid=F033C082B794CC7E508CAB689B05A1FE?sequence=1>
- Alejo, N. D. (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*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación].
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7467/ALFARO\\_BOURONCLE\\_MONICA\\_MINDFULNESS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7467/ALFARO_BOURONCLE_MONICA_MINDFULNESS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alvarado, P., & Burmester, G. (2018). Efecto de un programa basado en la atención plena sobre los niveles de estrés académico de estudiantes universitarios. *Revista Medicina Naturista*, 12(2), 35-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6505893>
- Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R. M., & Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209.
- Amaya, K., & Flores, D. (2019). *Influencia de las herramientas de las tecnologías de información y comunicación en el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo en los talleres del área de Matemáticas de la carrera de Humanidades de una universidad privada, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. [http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/2139/1/Kelly%20Amaya\\_Doris%20Flores\\_Trabajo%20de%20Investigacion\\_Maestria\\_2019.pdf](http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/2139/1/Kelly%20Amaya_Doris%20Flores_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2019.pdf)

- Araoz, E. G. E., Roque, M. M., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., & Araoz, M. C. Z. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93.
- Arévalo-Proaño, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., & Vélez-Calvo, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psycholog.*, 5(1), 429-440.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, 20(2), 193-210.
- Arnau, J. (2005). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Amaru, M. Ato, R. Martínez-Arias, J. Pascual & G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp.23-44). Síntesis.
- Asenjo-Alarcón, J. A., Linares-Vásquez, O., & Díaz-Dávila, Y. Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2), 59-66.
- Asociación Americana de Psicología. (2010). *Diccionario conciso de Psicología de la APA. Manual moderno*. <https://books.google.com.pe/books?id=GIX7CAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Ávila, J. (2014). El estrés un problema de salud del mundo actual. *Revista Conciencia*, 2(1), 117-125.
- Banco Mundial (2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- Barquín-Cuervo, R., Medina-Gómez, M., & Albéniz-Garrote, G. P. D. (2018). El uso de estrategias de afrontamiento del estrés en personas con discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 27(2), 89-94.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028/18052>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico. Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Psicología Científica*, 9(2), 1-8. <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>
- Barraza, A. (2008). Estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. <https://www.google.com/url?sa=t&>

source=web&rct=j&url=https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/artic  
le/download/67/59/0&ved=2ahUKEwjs0uWRzZLuAhWHH7kGHd8TB0M  
QFjAPegQlChAB&usg=AOvVaw3g-JJal4jEnA0xJa\_dWgZk

- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo. El papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Visión Educativa IUNAES. Nueva Época*, 5(11), 36-44. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4034497.pdf&ved=2ahukewjaiolrlzluahuyhkghtgacnuqfjabegqiahaf&usg=aovvaw0faripiio-acdbvo2ihgqv>
- Barraza, A. (2012). *El Inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en educadoras*. Construcción y validación inicial. Instituto Universitario Anglo Español. [http://redie.mx/librosyrevistas/libros/inventario\\_sisco.pdf](http://redie.mx/librosyrevistas/libros/inventario_sisco.pdf)
- Barraza, A. (2018). *Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Ecorfan. [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ecorfan.org/libros/Inventario\\_SISCO\\_SV-21/Inventario\\_sist%25C3%25A9mico\\_cognoscitivista\\_para\\_el\\_estudio\\_d\\_el\\_estr%25C3%25A9s.pdf&ved=2ahUKEwjS9vW4oJHuAhUWDrkGHWsuCIIQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw1CoTVCStnLAukEsuP3978c](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%25C3%25A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_d_el_estr%25C3%25A9s.pdf&ved=2ahUKEwjS9vW4oJHuAhUWDrkGHWsuCIIQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw1CoTVCStnLAukEsuP3978c)
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 1-16.
- Becerra, S. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://core.ac.uk/download/pdf/196537131.pdf>
- Belhumeur, S., Segura, A. B., & Retana-Salazar, A. P. (2017). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 13-22.
- Billings, A.G. & Moos, R.H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 877
- Bonfill, E. (2016). *Estrés de los Estudiantes de Enfermería en las Prácticas Clínicas: Diseño y Efectividad de un Programa de Intervención*. Obtenido de Universidad Rovira y Virgili: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399039/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonilla, K. & Padilla, Y. (2015). Estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (mindfulness) de manejo de la ansiedad para estudiantea universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 72-87. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620006.pdf>



- Bóo, S., Childs-Fegredo, J., Cooney, S., Datta, B., Dufour, G., Jones, P., & Galante, J. (2020). A follow-up study to a randomised control trial to investigate the perceived impact of mindfulness on academic performance in university students. *Counselling and Psychotherapy Research, 20*(2), 286-301. <https://doi.org/10.1002/capr.12282>
- Bordás, C. S., & Supervía, P. U. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(3), 65-77.
- Bosada, M. (2021). Consejos para afrontar el primer año de carrera. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2018/10/17/consejos-hacer-frente-primer-ano-universidad-18579/>
- Burbano, J. H. N., & Guerrero, L. M. O. (2021). Relación entre factores predisponentes a la deprivación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 63*(3), 39-62.
- Caballero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis. La metodología del cómo formularlos*. Cengage Learning.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Cervantes, R. F. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology, 10*(2), 57-67.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Taboada, V. F. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 36*(2), 421-433.
- Cabello, J. J. (2020). *Mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios–Huacho 2018*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión].
- Cabezas, A. J. (2020). *Estrés y clima social escolar en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa estatal Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego].
- Cabrera, S. G. (2017). *Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento al estrés en usuarios de un puesto de salud del distrito de Nuevo Chimbote*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Cairampoma, N. L. (2018). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5 grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión].
- Calle, J. V. Q., Piedra, M. D. C. T., Barahona, D. P. B., & Cardenas, O. S. N. (2018). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador. *Revista electrónica de psicología Iztacala, 20*(3), 253-276.
- Campos-Moreno, C., González Díez, M., Murillo-Hermosilla, C. I., Perea García, C., & Sánchez-Arés, A. (2019). *Mindfulness y dolor crónico*:

*revisión sobre cambios cognitivos, neurológicos y conductuales relacionados con el dolor.* [Tesis de maestría, Universidad de Granada].

- Canchi, A. (2014). *Estrés académico en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de San Agustín* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4275/MDcahuaj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canedo, M. D. M. F., Rodríguez, C. F., & Rico, P. G. (2021). Flexibilidad en el afrontamiento del estrés y fortalezas personales en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-14.
- Carballo, L. I. C., Hernández, A. A., & Gómez, O. G. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14.
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Editorial San Marcos.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Castillo, J. P. (2017). *Estrés académico de los estudiantes de enfermería en una universidad privada de Puerto Rico y su asociación con el rendimiento académico* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga].
- Castro-Rodríguez, Y., & Lara-Verástegui, R. (2017). Percepción del ambiente educacional por estudiantes del pregrado en odontología. *Revista de la Asociación Dental Mexicana*, 74(3), 133-140.
- Cayoun, B. A. (2014). *Terapia cognitivo-conductual con mindfulness integrado*. Desclée De Brouwer.
- Chacón, R. (2021). Análisis de la motivación, estrategias de aprendizaje, estrés académico y necesidades psicológicas básicas en el contexto universitario según factores académicos [Tesis de licenciatura, Universidad de Jaén].
- Chiodelli, R., Mello, L., Jesús, S., & Andretta, I. (2018). *Efectos de una intervención breve basada en mindfulness sobre la regulación emocional y los niveles de mindfulness en estudiantes de último año*. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722018000105108](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722018000105108)
- Coavoy, L. X. (2019). *Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de enfermería* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión].
- Collazo, C. A. R., & Hernández, R. Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.

- Contreras, R. D. A., Morales, R. A. L., de La Cruz, M. R., & Révolo, D. I. D. O. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111-130.
- Córdova, C. (2018). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión].
- Córdova, D. & Flor, B. (2018). Factores asociados al estrés en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista Estomatológica Herediana*, 28(4), 252-258.
- Corti, L. & Gelati, C. (2020). Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-20. doi: 10.3390/ijerph17061935
- Cruz, M. P., Santos, E., Cervantes, M. V., & Juárez, M. L. (2021). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española*, 221(1), 55-61.
- Cruz, S., & Sandí, J. (2014). *Importancia de la Educación Superior en el Desarrollo Profesional para la Población Estudiantil*. Universidad de Costa Rica. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46200/Documento\\_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46200/Documento_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Cuestas, J. (2021). *Estrés percibido durante la pandemia Covid-19 en un grupo de estudiantes de enfermería de una universidad en Lima Norte, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades].
- Cuevas, A., Díaz, C., Delgado, E., & Vélez, M. (2017). Incorporación mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.imae>
- De la Fuente, J., Franco, C., & Mañas, I. (2010 ). Efectos de un programa de entrenamiento de mindfulness en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 19, 31-52. [http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18324/2/ESE19\\_Art%C3%ADcul\\_o2.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18324/2/ESE19_Art%C3%ADcul_o2.pdf)
- De León, J. F. D. C., & Flores, E. L. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista panamericana de pedagogía*, (26), 1-23.
- Díaz, Y., Ortigosa, E., Díaz, A., & Castillo, Y. (2015). *Intervención psicoeducativa para disminuir el estrés académico en estudiantes de primer año de Medicina*. [http://revzoilomarinellosldcu/index.php/zmv/article/view/65/html\\_42](http://revzoilomarinellosldcu/index.php/zmv/article/view/65/html_42)
- Duarte, M. J. D. D., Montero, I. V., Diaferia, L. B., & Muñoz, E. S. (2017). Estrés en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*, 31(3), 63-78.

- Echegoyen, J. (2020). *Método hipotético-deductivo*. *Diccionario de Psicología*. <https://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Metodo-Hipotetico-Deductivo>.
- Enciso, R. L. (2021). *Autoestima y estrategias de afrontamiento frente al estrés en estudiantes del quinto de primaria de la IE Mariscal Cáceres, Ayacucho* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú. (2012). *Sílabo desarrollado de la asignatura: Manuel de régimen de educación de las escuelas de formación de la Policía Nacional del Perú*. <https://es.slideshare.net/PedroVidalRevelo/silabo-desarrollado-manual-regimen-de-educacion-de-las-escuelas-de-formacion-de-la-pnp>
- Espinosa, Y., Mesa, D., Díaz, Y., Caraballo, L., & Mesa, M. Á. (2021). Estudio del impacto psicológico de la COVID-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46, e2659.
- Farfán, E. (2017). *Flow y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Cajamarca* [Tesis de maestría no publicada, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/405/5.%20TESIS%20-%20%20FARFAN%20-E%20FRAFAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fenollar, P., Cuestas, P., & Román, S. (2008). Antecedentes de Rendimiento Académico: Aplicación a la Docencia en Marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing*, 12(2), 7-24. [https://www.esic.edu/documentos/revistas/reim/100916\\_172613\\_E.pdf](https://www.esic.edu/documentos/revistas/reim/100916_172613_E.pdf)
- Feria, L. P., & Hallasi, M. P. (2021). *Estrés, ansiedad y bruxismo en estudiantes de una escuela técnica PNP-Arequipa* [Tesis de bachillerato, Universidad Nacional De San Agustín De Arequipa].
- Fernández, H. A., & Solari, G. C. (2017). Prevalencia del Estrés asociado a la doble presencia y factores psicosociales en trabajadores estudiantes chilenos. *Ciencia & trabajo*, 19(60), 194-199.
- Fernández, J., & Luévano, E. (2018). Influencia del Estrés Académico sobre el Rendimiento Escolar en Educación Media Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 97-117. <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/download/284/287>
- Fernández, W. F. (2015). *Egreso anticipado de los alumnos de las escuelas de educación superior técnico profesional de la Policía Nacional del Perú 2012-2014* [Tesis de maestría, Universidad Católica del Perú].
- Flórez, M., Aguilar, A. J., Hernández, Y. K., Salazar, J. P., Pinillos, J. A., & Pérez, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 38(35), 39.

- Franco, C., Soriano, E., & Mañas, I. (2020). Mejora de la motivación en estudiantes inmigrantes latinoamericanos mediante un programa de mindfulness: un estudio aleatorizado. *Terapia Psicológica*, 38(1), 5-16.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Rosado, A., & Langer, A. I. (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.
- Garavito, P. (2017). *Mindfulness y Ansiedad en Estudiantes de una Universidad Privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8965>
- Garay, C. J., & Keegan, E. (2016). Terapia metacognitiva. El síndrome cognitivo atencional y los procesos cognitivos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 125-134.
- Garay, C. J., Korman, G. P., & Keegan, E. (2015). Terapia cognitiva basada en atención plena (mindfulness) y la "tercera ola" en terapias cognitivo-conductuales. *Vertex*, 26(119), 49-56.
- García, C., Luna, T., Castillo, R., & Rodríguez, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 61-74.
- García, D. E. R. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. *INSPIPILIP*, 5(1).
- García, N. B., & Zea, R. M. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- Gendlin, E. (2008). *Focusing (Proceso y técnica del enfoque corporal)*. Mensajero. <http://previous.focusing.org/es/Gendlin-Focusing-Proceso-T%C3%A9cnica-Del-Enfoque-Corporal.pdf>
- Gerónimo, G. (2014). *Programa para manejar el estrés entrabajadores de la CFE, División Sureste - Zanatepec OAX* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Gil, J. A., & Fernández, C. O. (2021). El estrés académico, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en residentes de Estomatología General Integral. *Edumecentro*, 13(1), 16-31.
- Girdano, D. & Everly, G.S. (1986). *Controlling stress and tension. 2ª Edición*. Prentice-Hall.
- Gómez, C., Fernández, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7328

- Gonzales, M. A. (2021). *La técnica de adiestramiento de la relajación progresiva y el estrés académico en los estudiantes de enfermería técnica del instituto de educación superior tecnológico privado "Cayetano Heredia" en tiempos de COVID-19. Arequipa 2020*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
- González, C., Priore, A. A., González, M. M., Llorens, A., Sánchez, M., Gilar-Corbi, R. & García, D. (2017). *Estudio acerca de la utilización del Mindfulness como estrategia educativa para la mejora de los procesos cognitivos de autorregulación en los diferentes aprendizajes en el ámbito universitario*. [Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària]. Convocatòria 2016-2017
- González, L. Z. T., Guevara, E. G., Nava, M. G., Estala, M. A. C., García, K. Y. R., & Peña, E. G. R. (2019). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47.
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., ... & Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. *JAMA internal medicine*, 174(3), 357-368.
- Gutierrez, M., Julca, N., & Medina, A. (2014). *Relación entre estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional del Callao* [Tesis de licenciatura]. [http://repositorio.unac.edu.pe/bitstream/handle/UNAC/185/Marialsabel\\_Tesis\\_tituloprofesional\\_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.unac.edu.pe/bitstream/handle/UNAC/185/Marialsabel_Tesis_tituloprofesional_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Gutiérrez, N., Becerra, J., Martínez, M., & García, M. (2017). *Efectos de la meditación sobre el estrés académico en estudiantes de Licenciatura en Fisioterapia*. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n19p97>:
- Hernández, C. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3). 1369-1388. [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2016.v27.n3.48551](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n3.48551)
- Hernández, D. J. Q., & Montesdeoca, M. D. P. Q. (2015). La eficacia de la estimulación para el Alzheimer basada en Mindfulness (MBAS) en la progresión del deterioro cognitivo: un ensayo clínico aleatorizado a doble ciego. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 4(2), 101-112.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27, 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>

- Hidalgo, E. G. C. (2017). Dependencia emocional, estrategias de afrontamiento al estrés y depresión en mujeres víctimas de violencia de pareja de la ciudad de Chiclayo. *PAIAN*, 8(2), 36-62.
- Huaman, G. D. P., & Suarez, M. A. (2021). *Actitud positiva docente y el clima institucional educativo en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "José María Arguedas" Sicaya-Junín, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias e Informática].
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Número de graduados de universidades privadas y públicas*. <http://m.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- Instituto Nacional de Salud (2018). *Estudio epidemiológico de salud mental en hospitales generales y centros de salud de Lima Metropolitana - 2015*. Informe General. *Anales de Salud Mental* 34(1), 1-19.
- Jara, E. & Bazán, C. (2018). *¿Cómo se forman los policías? Derechos humanos y policía comunitaria*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Justo, C. F. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de psicología*, 27(1), 99-109.
- Justo, C. F., Ayala, E. S., & Martínez, E. J. (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), 3.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Intervenciones basadas en la conciencia en el contexto: Pasado, presente y futuro. *Clinical Psychology*, 10(2), 144-156. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1093/clipsy.bpg016>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- León, B. L. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26.
- Linares, C. E. (2021). *Estrés académico en escolares de quinto de secundaria de dos instituciones educativas públicas en período de pandemia, Lima 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Lizbeth, M. C. G. (2021). Bajo rendimiento en estudiantes universitarios y su vínculo con el estrés. *Revista Formación docente*, 4(1).

- López, P. (2016). *Factores que influyen en el fracaso académico de los estudiantes de primer nivel de estudios del Programa Académico de Administración de Servicios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura Campus Lima* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1058/TM%20CE-Du%20L93%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 134-146. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338246652009.pdf>
- López-Montoyo, A., Modrego-Alarcón, M., Morillo, H., García-Campayo, J., & Queroa, S. (2016). Programas de ordenador basados en mindfulness. Una revisión de la literatura médica. *Mindfulness & Compassion* 1, 23-30.
- Lovato, F. (2016). *Factores del rendimiento académico y el aprendizaje en los alumnos de la Escuela de Educación Superior Técnica de la Policía Nacional del Perú (EESTP-PNP) – Lima* [Tesis de maestría]. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1058/TM%20CE-Du%20L93%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macías, A. B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Macías, A. B., García, L. A. G., Madero, A. G., & De León, F. C. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes de Psicología*, 25, 87-99. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Martínez, C. (2012). *Estadística y muestreo*. Ecoe Ediciones.
- Martínez, J. C. C., Pérez, J. C. C., & Pedroso, M. D. M. (2020). Presencia de estrés académico en estudiantes de tercer año de Medicina del Hospital Docente Clínico Quirúrgico "Aleida Fernández Chardiet". *Medimay*, 27(1), 68-77.
- Martínez, J. H. C., Ochoa, R. I. Á., Cordero, G. D. R. C., Ortega, F. H. G., & Palacios, F. A. T. (2019). Estrés académico y resultados docentes en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(2), 302-309.
- Martínez, L. (2019). *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Lima, Arequipa y Piura* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14775/Mart%C3%ADnez\\_Quispe\\_Estr%C3%A9s\\_acad%C3%A9mico\\_adaptaci%C3%B3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14775/Mart%C3%ADnez_Quispe_Estr%C3%A9s_acad%C3%A9mico_adaptaci%C3%B3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



- Martínez, L., Grau, Y., & Rodríguez, R. (2017). Estrategias de afrontamiento al estrés en cuidadores de pacientes en hemodiálisis. *Enfermería Nefrológica*, 20(2), 139-148.
- Martins, M. S. P. P., Seixas, P. T., Meneses, D. R. D., Barreto, E. S., & Pinto, P. S. P. (2018). Mindfulness: um estudo sobre a percepção dos terapeutas cognitivos no público soteropolitano. *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, 16.
- Melgosa, J. (2006). *Sin estrés*. Editorial Safeliz.
- Miranda, G. (2019). *Procrastinación y mindfulness. Rasgo en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/6560/ProcrastinaciondaOgnio\\_Gabriela.pdf?sequence=1&isAllowed=](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/6560/ProcrastinaciondaOgnio_Gabriela.pdf?sequence=1&isAllowed=)
- Miró, M., Perestelo, L., Pérez, J., Rivero, A., Gonzálñez, M., De la Fuente, J., & Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 1-14. [https://www.academia.edu/8481765/Eficacia\\_de\\_los\\_tratamientos\\_basados\\_en\\_mindfulness\\_para\\_la\\_ansiedad\\_y\\_la\\_depresion](https://www.academia.edu/8481765/Eficacia_de_los_tratamientos_basados_en_mindfulness_para_la_ansiedad_y_la_depresion)
- Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Moore, S.H., Barbour, R., Ngo, H., Sinclair, C., Chambers, R., Auret, K., Hased, C. & Playford, D. (2020). Determining the feasibility and effectiveness of brief online mindfulness training for rural medical students: a pilot study. *BMC Medical Education*, 20(104), 2-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02015-6>
- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.
- Moscoso, M. S., & Lengacher, C. A. (2015). Mecanismos neurocognitivos de la terapiabasada en mindfulness. *Liberabit*, 21(2), 221-233.
- Moscoso, S. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿ciencia o ficción?. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 10(2), 101-121. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2018/mip182a.pdf>
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776–781.
- Murillo, S. C., & Manzano, J. A. N. (2021). Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de Educación física en la ESO. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 562-572.

- Muvdi, Y. M., Frías, E. M., Vásquez, M. B., Zambrano, K. M., Sánchez, X. M., & Moreno, C. B. (2021). Estrés percibido en estudiantes de enfermería durante el confinamiento obligatorio por Covid-19. *Revista Cuidarte*, 12(2), 1-18.
- Muvdi, Y. M., Frías, E. M., Vásquez, M. B., Zambrano, K. M., Sánchez, X. M., & Moreno, C. B. (2021). Estrés percibido en estudiantes de enfermería durante el confinamiento obligatorio por Covid-19. *Revista Cuidarte*, 12(2), 564-578.
- Navarro, M., & Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26, 1-17.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE: *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 1-14.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. o X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Oblitas, L., Soto, D., Anicama, J., & Arana, A. (2019). Incidencia del mindfulness en el estrés académico en estudiantes universitarios: Un estudio controlado. *Revista Terapia Psicológica*, 37(2), 116-128. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082019000200116](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082019000200116)
- Ordoñez, J. M. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *TZHOECOEN*, 12(4), 449-461.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *La organización del trabajo y el estrés*. Biblioteca de la OMS.
- Oro, P., Esquerda, M., Viñas, J., Yuguero, O., & Pifarre, J. (2019). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 20, 42-48.
- Ortíz, A. A. E., Álvarez, I. A. P., & Maldonado, R. D. L. G. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades médicas*, 18(3), 697-717.
- Ortiz, Y. (2018). *Ansiedad y estrés académico en los estudiantes de la puce ambato antes y despues de los procesos de evaluación*. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2445/1/76717.pdf>
- Palomino, M., & López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2785>
- Pando-Moreno, M., Gascón-Santos, S., Varillas-Vilches, W., & Aranda-Beltrán, C. (2019). Exposición a factores psicosociales laborales y sintomatología de estrés en trabajadores peruanos. *Revista ciencia UNEMI*, 12(29), 1-8.

- Pardo, C., & González, R. (2019). El impacto de un programa de meditación mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51-61.
- Parillo, J. R. C., & Gómez, R. Y. P. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 384-399.
- Penta Analytics. (11 de julio de 2017). El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios. *Diario Gestión*. <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168-noticia/>
- Peñafiel, T. J. C., Loor, M. F. G., & Jaramillo, M. L. S. (2021). Estrés en jóvenes de 18-28 años participantes y no participantes en programas físico-recreativos virtuales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(275), 1-25.
- Peñaherrera, M. (2019). *Estrategias de afrontamiento y calidad de vida Análisis comparativo entre pacientes oncológicos y sus cuidadores en el Hospital Solca*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2684>
- Peña-Paredes, E., Mendoza, L. I. B., Cabañas, R. P., Avila, L. R., & Sales, K. G. G. (2018). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 15(92), 1.
- Perea, L. A. H., Téllez, J. E. S., González, G. I. M., & Luis, O. E. R. (2017). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36.
- Pereira, A., & Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 546-561.
- Pérez, R. (2018). Mindfulness: la meditación de moda (pero con poco respaldo científico). *Vitónica*. <https://www.vitonica.com/wellness/mindfulness-la-meditacion-de-moda-pero-con-poco-respaldo-cientifico>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870.
- Pérez-Luño, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide.

- Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432.
- Pina, A. (2016). *El método de casos para el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Derecho de Niño y Adolescente en la Universidad San Pedro, Filial Trujillo*. [http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6429/Tesis\\_58947.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6429/Tesis_58947.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pinto, M. (1993). *El resumen documental: principios y métodos*. Pirámide.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Presidencia de la República del Perú. (2017, 3 de enero). Decreto 1318. *Decreto Legislativo que regula la formación profesional de la Policía Nacional del Perú*. Diario El Peruano 13924.
- Quiliano, M. & Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Ramírez, L. A. O., Sagarduy, J. L. Y., Reyes, D. R., & del Villar, O. A. E. (2020). Victimización directa e indirecta y síntomas de estrés postraumático en estudiantes universitarios del noreste de México. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 301-319.
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.
- Rodríguez-Marin, J. (1998). Psicología Social de la Salud. *Información Psicológica*, (67), 4-11.
- Rodríguez-Ponce, E. (2015). La ciencia en la sociedad del conocimiento. *Interciencia*, 40(9), 585-585.
- Salazar-Gomez, E., & Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 1-17.
- Sánchez, F. (2011). *Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar psicológico en trabajadores de una industria cerealera* [Tesis de licenciatura en Psicología no publicada, Universidad Abierta Interamericana]. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111836.pdf>

- Sánchez, M., González, R. M., Marsán Suárez, V., & Macías, C. (2006). Asociación entre el estrés y las enfermedades infecciosas, autoinmunes, neoplásicas y cardiovasculares. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 22(3), 1-15.
- Sánchez-Cánovas, J. (2013). *Escala de Bienestar psicológico* (3ª ed.). TEA.
- Sard-Peck, T. E., Martín-Asuero, A., Oller, M. T., Calvo, A., & Santesteban-Echarri, O. (2019). Estudio comparativo entre un programa de reducción del estrés basado en mindfulness presencial y online en población general española. *Psiquiatría Biológica*, 26(2), 73-79.
- Schetter, C. D., & Dolbier, C. (2011). Resilience in the context of chronic stress and health in adults. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 634-652.
- Schultchen, D., Küchler, A., Schillings, C., Weineck, F., Karabatsiakos, A., Ebert, D., Baumesiter, H., & Pollatos, O. (2020). Effectiveness of a guided Online mindfulness-focused intervention in a student population: Study protocol for a randomized control trial. *BMJ Open*, 10, 1-13 <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-032775>
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322240661010.pdf>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2014). *Retos para el aseguramiento de la calidad*. SINEACE. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf>
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Solano, V. (2020). *Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Soto, L. (2013). *Investigación pura y aplicada*. <http://mitecnologico.com/igestion/main/investigacionpura-y-aplicada>
- Soto, L., Alvarado, P., & Rosales, L. (2019). Composición química y efecto del aceite esencial de las hojas de *Lippia alba* (Verbenaceae) en los niveles de estrés académico de estudiantes universitarios. *Revista Arnaldoa*, 26(1), 381-390. <http://www.scielo.org.pe/pdf/arnal/v26n1/a19v26n1.pdf>

- Soto, M., & Alvarado, P. (2017). Efecto del aceite esencial de *Peperomia dolabriformis* y meditación mindfulness en niveles de ansiedad y estrés académico de estudiantes universitarios. *Revista Medicina Naturista*, 12(1), 9-14. [https://www.researchgate.net/publication/322641585\\_Efecto\\_del\\_aceite\\_esencial\\_de\\_Peperomia\\_dolabriformis\\_y\\_meditacion\\_mindfulness\\_en\\_nivelesde\\_ansiedad\\_y\\_estres\\_academico\\_de\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/322641585_Efecto_del_aceite_esencial_de_Peperomia_dolabriformis_y_meditacion_mindfulness_en_nivelesde_ansiedad_y_estres_academico_de_estudiantes_universitarios)
- Soto, P., & Torres, J. D. (2019). *Estrés y Rendimiento académico en estudiantes de la facultad de Medicina Humana. UNAP. Iquitos, 2012* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional De La Amazonía Peruana].
- Stetka, B. (2017). Where's the Proof That Mindfulness Meditation Works? *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/wheres-the-proof-that-mindfulness-meditation-works1/>
- Suárez, N., & Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). *Universidades peruanas duplicaron publicaciones y docentes tras licenciamiento*. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-universidades-peruanas-duplicaron-publicaciones-y-docentes-tras-licenciamiento/>
- Tejedor, F., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 419-442. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254218>
- Teque-Julcarima, M. S., Díaz, N. D. C. G., & Mechán, D. M. S. (2020). Estrés académico en estudiantes de enfermería de universidad peruana. *Medicina naturista*, 14(2), 43-48.
- Thorne, C. (2000). *Indicadores de calidad de la universidad a nivel internacional y el caso peruano*. Trabajo presentado en la reunión de especialistas en educación universitaria. Consorcio de Universidades; Foro Educativo, Lima. [http://www.geocities.com/P\\_E\\_R\\_U/lecturas/thorne/thorne.html](http://www.geocities.com/P_E_R_U/lecturas/thorne/thorne.html)
- Toro, M. T. (2019). Relajación de Jacobson para disminuir la ansiedad originada por evaluaciones e incremento del rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 27(2), 167-176.
- Trahtemberg, L. (27 de diciembre de 2006). ¡No saben pensar! *Correo*. [http://www.correoperu.com.pe/lima\\_columnistas.php?id=39169&p=3&ed=14](http://www.correoperu.com.pe/lima_columnistas.php?id=39169&p=3&ed=14)
- Traslaviña, D. (2015). *Orientación a metas y rendimiento académico en cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú, 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. [https://minio2.123dok.com/dt02pdf/123dok\\_es/pdf/](https://minio2.123dok.com/dt02pdf/123dok_es/pdf/)

2020/05\_31/deiaoz1590900374.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=LB63ZNJ2Q66548XDC8M5%2F20201103%2F%2Fs3%2Faws4\_request&X-Amz-Date=20201103T175239Z&X-Am

- Truyenque, J. A. (2017). *El régimen de educación policial de la Escuela de Suboficiales de la Policía Nacional del Perú de Puente Piedra, año 2016* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].
- Valdivieso-León, L., Mangas, S. L., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186.
- Vandenberghe, L., & Sousa, A. C. A. D. (2006). Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 2(1), 35-44.
- Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.
- Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D: Innovación más Desarrollo*, 9(25).
- Vélez, M. A., & Roa, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC. Educación Médica*. 2(8), 1-10
- Venancio, G. (2018). *Estrés académico en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federeico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2383/VENANCIO%20REYES%20GUIOVANE%20ANTONIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vera, C. A. R. (2021). Red de síntomas psicopatológicos de la conducta alimentaria, depresión, ansiedad y estrés postraumático en adultos peruanos en cuarentena por COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(1).
- Vicerrectorado Académico Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018). *Estudios para repensar la deserción*. <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/estudios-repensar-la-desercion/>
- Viciano, V., Fernández, B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el mindfulness. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>
- Villca, J. C., & Torrico, Z. (2016). *Factores que Causan la Ruptura entre las Mallas Curriculares de la Educación Secundaria y Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]

- Vizoso, C. M. & Arias, O. (2018). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46, 90---97.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597–605.







## APÉNDICES

A: ESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA ARMONÍA

B: CONSENTIMIENTO INFORMADO

C: CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DEL INVENTARIO  
SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA SISCO SV-21

D: INVENTARIO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA SISCO SV-21

## APÉNDICE A

### ESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA ARMONÍA

Orden de sesión	Fecha y hora de realización	Objetivos	Descripción de la sesión	Actividades	Duración de la actividad	Descripción de la actividad	Recursos y medios
Sesión 1: Nuevo amanecer	Sábado 26 de junio, 10:00 am	Presentar los objetivos y temática del taller, conocer a la instructora y compañeros, además, conocer los principios básicos del estrés y los fundamentos de la respiración diafragmática.	Durante esta sesión los estudiantes conocen a la instructora y a sus compañeros de programa. Asimismo, obtienen una amplia descripción del programa de mindfulness, su utilidad y sus beneficios. Además, aprenden qué es el estrés y la respiración diafragmática.	Presentación general	10 minutos	La instructora se presenta ante los estudiantes para que la conozcan e invita a los estudiantes a presentarse. Además, presenta un panorama amplio de la temática del taller.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Introducción a los fundamentos del MBRS	15 minutos	La Instructora explica a los estudiantes, con extractos del primer libro de Jon Kabbat Zinn, los fundamentos del MBRS.	
				Actividad Cuenta hasta 10	10 minutos	Los estudiantes cierran los ojos y se enfocan en contar lentamente hasta 10. Si pierden la concentración, retoman el conteo.	
				Psicoeducación sobre el estrés	10 minutos	La instructora explica el problema del estrés según la OMS.	
				Ejercicio de respiración profunda	10 minutos	Los estudiantes se sientan cómodamente a fin de respirar lenta y pausadamente, utilizando el diafragma o abdomen.	
				Psicoeducación sobre el ejercicio de respiración profunda	10 minutos	La instructora explica los mecanismos del ejercicio de respiración profunda.	
				Psicoeducación y ejecución de meditación guiada	25 minutos	La instructora explica qué es la meditación guiada y realiza un ejemplo.	
Sesión 2: Meditar	Sábado 3 de julio,	Conocer los fundamentos, la	Durante esta sesión los	Introducción al meditar sentado	15 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con el	Diapositivas en Microsoft

sentado	10:00 am	importancia y los beneficios de meditar sentado. Aprender sobre la importancia de la buena postura.	estudiantes aprenden la importancia de meditar sentado, además, aprenden sobre la importancia de una buena postura al meditar.			meditar sentado.	PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Actividad Atención a los sonidos	5 minutos	Los estudiantes cierran sus ojos y se centran en los sonidos de su alrededor, pausando su respiración.	
				Actividad Respiración profunda	5 minutos	Los estudiantes centran toda su atención en la respiración profunda y abdominal, inspirando profundamente por su nariz y espirando por la boca.	
				Actividad Postura	5 minutos	Los estudiantes se realizan preguntas acerca de su postura actual y cómo esta se relaciona con el resto de su cuerpo.	
				Actividad Observa algo	5 minutos	Los estudiantes buscan un objeto cualquiera a su alrededor y respiran profundamente, luego centran toda su atención en ese objeto.	
				Ejercicio Sentados con la respiración	25 minutos	La instructora realiza con los estudiantes un ejercicio de respiración.	
				Ejercicio Meditar sentado sin juzgar	35 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa de la meditación en posición de sentado.	
Sesión 3: No juzgar	Sábado 10 de julio, 10:00 am	Conocer los fundamentos, la importancia y los beneficios del no juzgar.	Durante esta sesión los estudiantes aprenden la importancia de no juzgar en la lucha contra el estrés y cuáles son los beneficios de mantener esta actitud.	Introducción a la actitud de no juzgar	15 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con la actitud de no juzgar en atención plena.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Actividad Ejercicio de los 5 sentidos	10 minutos	Los estudiantes observan cinco cosas que puedan ver, las escogen de su alrededor, luego cuatro cosas que puedan sentir, tres que puedan escuchar, dos que puedan oler y una en el sabor de su boca.	
				Actividad Anclar	10 minutos	Los estudiantes presionan las plantas de los pies contra el suelo, miran a su alrededor y observan donde están en el momento	

						presente.	
				Actividad Observación consciente	5 minutos	Los estudiantes escogen un objeto cotidiano y absorben completamente su atención en ese objeto.	
				Ejercicio Atención plena a pensamientos	25 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa de la atención plena a los pensamientos.	
				Ejercicio No juzgar	25 minutos	La instructora presentará una meditación guiada, a través de la práctica aplicativa de la actitud de no juzgar nuestras emociones.	
Sesión 4: Aceptación	Sábado 17 de julio, 10:00 am	Conocer los fundamentos, la importancia y los beneficios de la aceptación.	Durante esta sesión los estudiantes aprenden la importancia de la aceptación en la lucha contra el estrés y cuáles son los beneficios de aprender a usarla.	Introducción a la aceptación	15 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con la aceptación y su vínculo con la meditación.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Actividad Meditación para la autoaceptación	5 minutos	Los estudiantes cierran los ojos y se visualizan a sí mismos, primero de una forma desagradable, a fin de practicar la autoaceptación.	
				Actividad Meditación para aceptar a otras personas	5 minutos	Los estudiantes visualizan la imagen de la persona que desean aceptar, a fin de aceptar que es humana e imperfecta.	
				Actividad Sentir la aceptación de otras personas	5 minutos	Los estudiantes se enfocan en los momentos de su vida en los que se sintieron completamente aceptados y amados.	
				Ejercicio Meditación de aceptación	30 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa de la aceptación.	
				Ejercicio Aceptación	30 minutos	La instructora presentará un ejercicio centrado en la aceptación plena.	

Sesión 5: Paciencia	Sábado 24 de julio, 10:00 am	Conocer los fundamentos, la importancia y los beneficios de la paciencia.	Durante esta sesión los estudiantes aprenden la importancia de la paciencia en el contexto del MBSR y cuáles son los beneficios de aprender a usarla.	Introducción a la paciencia	15 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con la paciencia y su vínculo con la meditación.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Realización de cuestionario sobre paciencia	10 minutos	La instructora invita a los estudiantes a realizar un cuestionario relacionado a la paciencia.	
				Actividad Observe sus pensamientos	10 minutos	Los estudiantes observan y son conscientes de sus pensamientos sin manipularlos o juzgarlos.	
				Actividad Concentración en un solo punto	10 minutos	Los estudiantes se concentran en un mantra y redirigen su mente cada vez que se distraiga.	
				Ejercicio Meditación de la paciencia	45 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa de la paciencia.	
Sesión 6: Ceder	Sábado 31 de julio, 10:00 am	Conocer los fundamentos, la importancia y los beneficios de la actitud de ceder.	Durante esta sesión los estudiantes aprenden la importancia de la actitud de ceder en el contexto del MBSR y cuáles son los beneficios de aprender a usarla.	Introducción a la actitud de ceder	20 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con la actitud de ceder y su vínculo con la meditación.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Actividad Estirar la espalda	15 minutos	Los estudiantes se sientan de forma cómoda a fin de realizar estiramientos y posturas que relajen su espalda.	
				Actividad Descansar la vista	10 minutos	Los estudiantes abren y cierran sus ojos siguiendo el ritmo de su respiración y de manera firme, contando los segundos.	
				Ejercicio Déjalo ir	45 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa de la actitud de ceder.	
Sesión 7: Intención	Sábado 7 de agosto, 10:00 am	Conocer los fundamentos, la importancia y los beneficios de la intención.	Durante esta sesión los estudiantes aprenden la importancia de la intención en el	Introducción a la intención	15 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con la intención y su vínculo con la meditación.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por
				Actividad Activa tu mente y tus músculos	35 minutos	Los estudiantes realizan un calentamiento, luego establecen el ritmo de su respiración y realizan algún movimiento rítmico, aumentan	

			contexto del MBSR y cuáles son los beneficios de aprender a usarla.			la velocidad, la disminuyen lentamente y toman un descanso.	Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Ejercicio Estableciendo intenciones	40 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa del establecimiento de intenciones.	
Sesión 8: Compromiso	Sábado 14 de agosto, 10:00 am	Conocer los fundamentos, la importancia y los beneficios del compromiso.	Durante esta sesión los estudiantes aprenden la importancia del compromiso al practicar mindfulness.	Introducción al compromiso	15 minutos	La instructora realiza una presentación explicando todo lo relacionado con el caminar con atención plena y su vínculo con la meditación.	Diapositivas en Microsoft PowerPoint  Transmisión sincrónica por Google Meet  Documentos en Microsoft Word y Google Drive
				Actividad ¿Cómo debe hacer relajación progresiva de los músculos?	30 minutos	Los estudiantes realizan la relajación progresiva del cuerpo a través del enfoque centrado en cada grupo muscular.	
				Actividad Ejercicio DROP	10 minutos	Los estudiantes realizan una pausa de sus actividades cotidianas, respiran, observan su cuerpo y luego proceden con lo que realizaban.	
				Ejercicio Calmar la mente	35 minutos	La instructora presentará una meditación guiada para la relajación corporal, a través de la práctica aplicativa del serenamiento y calma de la mente.	

## APÉNDICE B

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por Milagros Lucia Llanos Ballardo. El objetivo de este estudio es evaluar el efecto del programa Armonía sobre el rendimiento académico y el estrés académico en estudiantes de una institución de educación superior en Lima.

Si usted desea participar en este estudio, se le solicitará participar dentro del programa Armonía, un programa centrado en brindarle las herramientas más importantes del mindfulness, durante 8 sesiones, del sábado 26 de junio al sábado 14 de agosto. Además, deberá completar una prueba de entrada y otra de salida, las cuales no tomarán más de 10 minutos aproximadamente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Las respuestas de los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas.

Esta investigación permitirá conocer los efectos del programa Armonía, basado en mindfulness, sobre el estrés académico y el rendimiento académico, con lo cual se podrá determinar la eficacia de las estrategias utilizadas, a fin de promover la salud educacional de manera integral, por lo cual, tu participación será muy valorada y apreciada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto o desea mayor información, puede contactarse al siguiente correo [doc.milagrosllanos@gmail.com](mailto:doc.milagrosllanos@gmail.com). Asimismo, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

*Luego de haber recibido información de la investigación conducida por Milagros Lucia Llanos Ballardo, acepto participar voluntariamente. Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.*

---

Firma del Participante

Fecha:

## APÉNDICE C

### CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DEL INVENTARIO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA SISCO SV-21

**Asunto:** Autorización

Victoria de Durango, a 06 de diciembre de 2020

Milagros Lucía Llanos Ballardo  
Universidad Femenina del Sagrado Corazón  
Presente

Por medio de la presente me permito autorizarle el uso del Inventario SISCO SV-21. Dicho inventario es de mi autoría y su validación fue reportada en el libro "Inventario SISCO SV-21. Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems".

Esta autorización es para su uso con fines exclusivamente académicos y otorgando los créditos correspondientes de autoría a un servidor.

Sin otro particular por el momento me despido reiterándole las seguridades de mi atenta consideración.



---

Dr. Arturo Barraza Macías

c.c.p. archivo

Dr. Arturo Barraza Macías  
E-mail: praxisredie2@gmail.com Tel. (618) 817-6990 Cel. (618)132-1782  
Josefa Ortiz de Domínguez #104. Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo., México, C.P. 34214



## APÉNDICE D

### INVENTARIO SISTÉMICO COGNOSCITIVISTA SISCO SV-21

#### Inventario SISCO SV-21

Cuestionario sociodemográfico

Nombres y apellidos:

Edad:

Sexo:

Sección:

Condición laboral:

Estado civil:

Instrucciones

A continuación, se presenta una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos.

Responde, señalando con una X, con qué frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa, tomando en consideración la siguiente escala de valores.

Nunca	Casi nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>

<b>DIMENSIÓN 1: ESTRESORES</b>		<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.						
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.).						
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
5	El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).						
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.						
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.						

<b>DIMENSIÓN 2: SÍNTOMAS</b>		<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)						
9	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
10	Ansiedad, angustia o desesperación.						
11	Problemas de concentración.						
12	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.						
13	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.						
14	Desgano para realizar las labores escolares.						
<b>DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>		<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
15	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
16	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
17	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.						
18	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
19	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solución.						
20	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
21	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						