



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

BIENESTAR Y ESTRÉS ACADÉMICO EN
UNIVERSITARIOS DEPORTISTAS Y NO DEPORTISTAS

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Clínica que presenta la Bachiller:

CAROLINA ISABEL MONDOÑEDO ARROYO

Asesora:

Mg. MONICA DE LOS MILAGROS

CASSARETTO BARDALES

Lima, 2018

AGRADECIMIENTOS

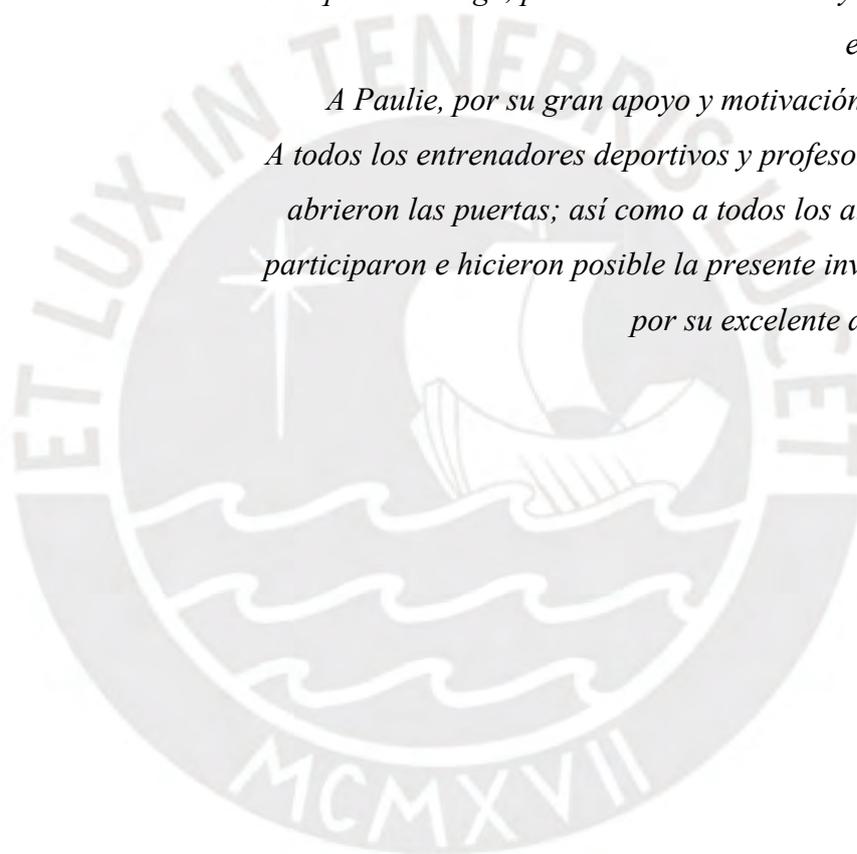
A mi familia adorada, por todas las oportunidades que sus esfuerzos me han brindado y por su amor incondicional que me ilumina para ser mejor cada día.

A mi asesora, Mónica Cassaretto, por ser una excelente guía y soporte durante todo el proceso y así permitir que este proyecto sea realidad.

A Alexandra Becerra, mi compañera en la investigación y ahora querida amiga, por hacer más divertida y cálida esta experiencia.

A Paulie, por su gran apoyo y motivación constante.

A todos los entrenadores deportivos y profesores que nos abrieron las puertas; así como a todos los alumnos que participaron e hicieron posible la presente investigación, por su excelente disposición.



RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue comparar el bienestar y estrés académico entre dos grupos, uno de estudiantes universitarios que practiquen algún deporte colectivo a nivel competitivo y otro de aquellos que no realicen dicha actividad. Participaron 253 alumnos de una universidad privada con edades entre 17 y 30 años ($M = 20.44$; $DE = 2.62$). Se usaron las escalas de Florecimiento y SPANE (Diener et al., 2010) en la medición del bienestar; y el inventario SISCO (Barraza, 2007) en la medición del estrés académico. Los resultados evidencian diferencias entre los grupos evaluados donde los deportistas de competencia tuvieron mayor afecto positivo y florecimiento, así como menor nivel de preocupación o estrés, impacto de los estresores académicos, reacciones al estrés en general y específicamente, reacciones de tipo psicológicas y comportamentales. De ello se infiere que la vivencia de bienestar y estrés sea distinta y favorable para aquellos que practican deporte universitario a nivel competitivo. No se encontraron diferencias a nivel de afecto negativo ni reacciones físicas. Adicionalmente se observan resultados similares a investigaciones previas en ambas variables, así como en la comparación por sexo, donde los hombres mostraron resultados más favorables que las mujeres en ambos constructos. Por otro lado, se observaron menos reacciones al estrés académico en los estudiantes de provincia y en los de ciencias. Finalmente, las comparaciones por subgrupos podrían indicar niveles de bienestar y estrés diferenciados para personas sedentarias, activas y deportistas competitivos.

Palabras clave: bienestar, estrés académico, universitarios, deporte, salud

ABSTRACT

The purpose of the present study was to compare wellbeing and academic stress between two groups, one of college students who practice any collective sport at a competitive level with and another of regular students. In general, 253 students from a private university in Lima-Peru, between 17 to 30 years old ($M = 20.44$; $SD = 2.62$) participated; 45 were college competition athletes and 208 were not. We used the Flourishing and SPANE (Diener et al., 2010) to measure wellbeing; and the SISCO (Barraza, 2007) inventory to measure academic stress. Results, revealed differences between study groups where college athletes got higher scores at positive affect and flourishing measures, as well as lower scores at worry and stress, impact of academic stressors, stress symptoms and specifically, psychological and behavioral stress symptoms. From this we can infer that the experience of wellbeing and stress is different and advantageous for those who practice sports at college at a competitive level. No difference was found at negative affect or physical symptoms to stress. Additionally, results among general wellbeing and stress were similar to previous studies, as well as gender comparisons, where men showed better outcomes than woman in both construct. Moreover, students from other cities and also those who study science showed less academic stress symptoms. Finally, sub-group comparison suggest different outcomes in wellbeing and academic stress between sedentary, active and athletes.

Key words: Wellbeing, academic stress, college students, sport, health

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción

Actividad física, ejercicio físico y deporte	1
Tipos de práctica deportiva	2
Bienestar	3
Estrés y Estrés académico	7
Planteamiento del problema	9

Método

Participantes	11
Medición	12
Procedimiento	15
Análisis de datos	15

Resultados	17
-------------------	----

Discusión	23
------------------	----

Referencias	33
--------------------	----

Apéndices	53
------------------	----

El deporte es un fenómeno universal ya que ha estado presente en todas las sociedades desde tiempos inmemorables, por ese motivo es muy influyente para las personas a lo largo de la vida (Agnew & Phill, 2016; Cagigal, 1975; García Ferrando, 1990). Actualmente se considera una herramienta efectiva, económica y sostenible para promover los objetivos de paz y desarrollo acordados por las Naciones Unidas a nivel global. Además, se ha reconocido su importante contribución en la promoción de la tolerancia, respeto, empoderamiento comunitario, así como de la salud, educación e inclusión social (United Nations Office on sport for development and peace, 2014).

En dicho contexto, es importante entender y diferenciar los términos de la actividad física, ejercicio y deporte, ya que son conceptualmente distintos (Organización mundial de la salud, siglas OMS, 2010). La actividad física se refiere a cualquier movimiento corporal que realiza un individuo de manera adicional a sus actividades cotidianas, lo que da lugar a un aumento sustancial del gasto energético frente al reposo; puede variar en tiempo, tipo de actividad e intensidad de la misma (Krug, Dahlberg, Mercy & Zwi, 2003; OMS, 2010). Tanto el ejercicio físico como el deporte son tipos de actividad física planificadas, ordenadas, repetidas, y deliberadas. El ejercicio está principalmente dirigido a la mejora de la condición física (Cantón, 2001; OMS, 2010); mientras que el deporte, adicionalmente, implica competición, sentido lúdico, supone entrenamiento constante, sujeción a normas relativamente estables y el amparo de organizaciones que regulan su práctica (Cagigal, 1975; Cantón, 2001; RAE, 2001). Pese a ello, actualmente existen múltiples investigaciones que se refieren a dicho conceptos sin distinción (Cantón, 2001; Organización Panamericana de la Salud, siglas OPS; Seclén-Palacín & Jacoby, 2003), en las cuales principalmente resalta el efecto positivo que estas prácticas pueden tener para el individuo.

La práctica regular de actividad física, ha demostrado tener múltiples beneficios reconocidos por instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995, 2010) la OPS (2006, 2008), la Oficina de las Naciones unidas contra la Droga y Delito (siglas ONUDD, 2017) y el Programa de Desarrollo de Organización Naciones Unidas (siglas ONU, 20003, 2005). Se sabe que previene enfermedades no transmisibles causantes de muerte prematura, entre ellas obesidad, diabetes mellitus, niveles elevados de colesterol, hipertensión arterial, accidentes cardiovasculares, arterioesclerosis, enfermedades respiratorias, algunos tipos de cáncer y osteoporosis (OMS, 2002, 2009;

Krug et al., 2003). También retrasa y reduce los síntomas del desgaste cognitivo y la demencia asociada a la edad, ya que previene la degeneración del tejido cerebral (US Department of Health and Human Services, siglas USDHHS, 2008). Sumado a ello, esta conducta se asocia a menores probabilidades de presentar desórdenes del sueño como sueño interrumpido y apnea del sueño, contribuye al control del apetito, preservación de la musculatura corporal al aumento de la plasticidad neuronal, la activación del sistema nervioso simpático y la liberación de noradrenalina y dopamina que se traduce en estados de ánimo positivos, mayor energía y vitalidad (OMS, 2005, 2016; OPS, 2006, 2008; USDHHS, 2008).

Paralelamente, diversas investigaciones relacionan la práctica deportiva con mayor tolerancia al estrés, asertividad y felicidad (Bostani & Saiiari, 2011); alta satisfacción con la vida (Kimball & Freysinger, 2003); menores niveles de estrés (Barlow, 2007; Gill, 1994; Tarabal, Mariana & García, 2010); mayor percepción de apoyo social (Agnew & Pill, 2016) y creatividad (Kareuskas & Tamousauskas, 2015). Además se asocia a la práctica de otras conductas de salud y a una menor incidencia en conductas de riesgo asociadas al consumo de sustancias, cuidado del sueño, ocio sedentario y alimentación (Capdevilla, Bellmunt & Hernando, 2015; Kimball & Freysinger, 2003; UNSDP, 2014); así como también a un mejor rendimiento académico (Décamps, Boujut & Brisset, 2012; Steadman, 2011). Además se considera una actividad importante de promoción de valores sociales, competencias interpersonales y actitudes positivas transferibles a otras esferas de la vida; entre ellas, disciplina, respeto, cooperación, compromiso, empoderamiento y autoconfianza (Bailey, 2006; Cantón, 2001; Ramírez, Vinnacia & Suarez, 2004; UNSDP, 2014). Además muchos estudios hacen énfasis en la diferencia entre deportes colectivos e individuales, siendo los primeros promotores de mayor sentido de pertenencia y soporte social (Agnew & Pill, 2016).

Sin embargo, estos efectos positivos se ven condicionados por las características de la práctica deportiva, ya que esta puede variar en frecuencia, intensidad y rol del juego y la competición (Cagigal, 1975). Los deportistas formales, de alto rendimiento o profesionales llevan una práctica donde el juego tiene escasa relevancia, el entrenamiento puede ser hasta de 30 horas semanales y hay competencias constantes e importantes. La práctica informal de deporte implica principalmente juego y disfrute,

Bienestar y estrés académico en universitarios deportistas y no deportistas

permitiendo normas más flexibles, no existe un horario de entrenamiento ni necesariamente participación en competencias importantes. En un punto medio tenemos a los deportistas semi-formales, los cuales tienen una práctica organizada y compiten, pero con menor intensidad y frecuencia, dejando espacio para el disfrute (Cagigal, 1975; García Ferrando, 1990; Pérez, 2015^a, 2015^b).

Debido a estas diferencias, es posible que los distintos tipos de práctica deportiva puedan tener efectos distintos y algunos perjudiciales para la salud. Se conoce, por ejemplo, que esto puede ocurrir en el caso de los deportistas del alto rendimiento, donde se ha observado relación con múltiples problemas orgánicos y psicológicos (Duarte & Anderson, 2013; Fallas, 2008) como lesiones, *burnout* (Goodger, Gorely, Lavalley & Hardwood, 2007; Moen, Myhre, Klöckner, Gausen, & Sandbakk, 2017) o elevados niveles de ansiedad-estado (Arenas, Castellanos, Aguirre-Loaiza & Trujillo, 2016).

En la población universitaria encontramos deportistas de los tres tipos. Sin embargo, las investigaciones se han centrado con más frecuencia en deportistas formales ya que en esta etapa se busca contrarrestar los riesgos de su práctica deportiva y favorecer el desarrollo integral en este grupo (Álvarez, Pérez, Gonzales & López, 2014; Cantón, 2001; Villanova & Puig, 2013; Woodman & Hardy, 2001). Se conoce menos sobre la situación de los deportistas universitarios informales y semi-formales. Si bien, se piensa que en ellos puedan experimentarse los efectos positivos de la práctica de la actividad física, aún se requiere conocer los beneficios y riesgo que complica la práctica deportiva; siendo esto más necesario en el grupo semi-formal ya que ésta práctica implica elementos de competencia que no tiene el deportista informal pero se enfrentaría a un sistema más flexible que el deportista de alto rendimiento. En ese sentido, resulta relevante conocer más sobre dicho grupo para tener claridad sobre el rol de esta práctica en dicha etapa.

Dos aspectos relevantes a conocer sobre esta población serían el bienestar y estrés académico, ya que son variables que han mostrado una alta relación con la salud integral y el rendimiento académico en la etapa universitaria (Arruza, Arribas, Gil De Montes, Irazusta, Romero & Cecchini, 2008; Holmes, 1993; Huppert, Baylis & Keverne, 2005). Dichas variables también han sido estudiadas en relación a la práctica físico-deportiva, ya que se observa que quienes practican actividad física intensa o

moderada en comparación con baja o nula tienden a presentar mayores niveles de bienestar y menores niveles de estrés (USDHHS, 2008).

Al aproximarnos al estudio del bienestar, encontramos que ha sido abordado desde distintos enfoques, por lo que el término es un concepto multidimensional que continúa consolidándose actualmente hacia un modelo más integrado (Huppert et al, 2005). Actualmente, el bienestar se puede definir como un estado de óptimo funcionamiento somático y psíquico que es percibido por el propio individuo (RAE, 2001; Ryan & Deci, 2001). Como se observa, el concepto incluye aspectos físicos, sociales y psicológicos, lo que coincide con el modelo biopsicosocial de la salud (OMS, 2002).

La investigación sobre el bienestar ha girado principalmente en torno a dos paradigmas filosóficos. Por un lado, el enfoque hedónico, que se centra en la experiencia de estados placenteros y ha sido conceptualizado también como bienestar subjetivo; y, por otro lado, el enfoque eudaimónico, que se centra en el desarrollo del potencial humano y ha sido conceptualizado también como bienestar psicológico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Ryan & Deci, 2001; Waterman, 1993). Posteriormente, se propone que ambos conceptos son complementarios ya que poseen elementos en común pero aun así se distinguen entre sí, teniendo por un lado aspectos afectivos y cognitivos de la evaluación de la propia vida, característicos del bienestar subjetivo; y, por el otro, aspectos existenciales que trascienden dichos estados, característicos del bienestar psicológico (Diener et al., 2010).

En la actualidad, existe más de una propuesta para medir este constructo. Una de ellas incluye dos aspectos: por un lado, el bienestar vinculado a la forma que en que se vivencian los afectos, tanto positivos como negativos (Bradburn, 1969; Lucas, Diener & Suh, 1996); por otro lado, el sentido de florecimiento, que determina el nivel de funcionamiento psicosocial de una persona, evaluando relaciones interpersonales positivas, sentimientos de competencia, sentido de propósito y optimismo (Diener et al., 2010). En la mayoría de estudios se señala que los universitarios presentan niveles de moderados a altos de bienestar (Barrantes-Brais & Ureña-Bonilla, 2014; Chow, 2010; Michalos, 1991), lo que coincide con los niveles de la población en general (Myers & Diener, 1996; Watson, 2000). Por ejemplo, en Canadá se encontró que quienes tenían mayores niveles de bienestar psicológico eran los alumnos mayores; y que, además,

eran los más satisfechos con su salud física; asimismo, estos alumnos presentaron mayores aspiraciones educativas, iban con más regularidad a clase, pasaban más tiempo estudiando y aquellos cuyos padres tenían mayor nivel educativo obtuvieron mejores resultados académicos (Chow, 2010). En Costa Rica, en 248 universitarios se encontró niveles altos de bienestar psicológico y subjetivo, principalmente en las áreas de crecimiento personal y propósito en la vida, en contraste con una menor percepción de autonomía y dominio del entorno; asimismo, reportaron mayores niveles de afecto positivo que negativo y alta satisfacción con la vida (Barrantes-Brais & Ureña-Bonilla, 2014). En Argentina, se encontró niveles altos de bienestar psicológico y social, con puntajes sobre el punto de corte en todas las medidas (Valle, 2011; Zubieta, 2009).

En el contexto peruano, existen pocos estudios sobre bienestar en universitarios. Estos coinciden al encontrar niveles similares a los globales, independientemente del área de estudio, y lo relacionan con efectos positivos en el rendimiento. Por ejemplo, Cornejo (2005) encuentra en una muestra de 306 estudiantes de una universidad privada de Lima, que los participantes en general sienten bienestar y satisfacción con la vida. En otra investigación con 1228 estudiantes de una universidad nacional de Lima se encontró que el bienestar psicológico se relaciona significativamente con el rendimiento académico en todas las facultades tanto en hombres y mujeres (Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki, & Reynoso, 2008). Esto coincide con Freire, Ferradás, Valle, Núñez & Vallejo (2016), quienes consideran que el bienestar sería un recurso para responder a las demandas académicas con éxito.

Por otro lado, la relación entre edad y bienestar en adultos no es del todo clara. Se ha encontrado que los más jóvenes y los mayores tienden a tener mayores puntajes de bienestar que los de edad media; sin embargo, esta relación se complejiza cuando se toman medidas de distintas dimensiones del bienestar (Blanchflower & Oswald, 2007; Huppert, 2009). Asimismo, con respecto a la relación entre bienestar y género, se encuentran ciertas inconsistencias ya que algunos estudios encuentran diferencias y otros no; además las diferencias varían según el área de bienestar evaluada (Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle, 2006; Laca & Mejía, 2007; Vera-Noriega & Rodríguez, 2007; Marrero, González & Carballeira, 2014; Zubieta, Muratori & Fernández, 2012). Cabe señalar, que en una muestra similar a la que se tiene en nuestro estudio, no se encontró diferencias en los niveles de bienestar psicológico o social entre los

participantes según el sexo, edad, universidad de procedencia ni tipo de carrera (Zapata, 2016).

El concepto de bienestar no solo es importante por ser deseable en sí mismo, sino además porque las personas que experimentan mayores niveles del mismo tienden a tener características, actitudes y conductas favorables. Entre ellas, ser más voluntariosos, tener comportamientos positivos y productivos, ser motivadoras, entusiastas, energéticas, confiadas y alertas (Diener, Lucas & Oishi, 2009); además presentan menor riesgo de trastornos psiquiátricos (USDHHS, 2008). En universitarios, los niveles altos y moderados de bienestar psicológico se han relacionado con buenos niveles de dedicación, autoeficacia académica y satisfacción con el estudio, así como con bajos niveles de propensión al abandono; además, se señala que esta relación podría ser bidireccional (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau 2005). En la misma línea se encontró que a mayores niveles de bienestar subjetivo se reportaron mejores hábitos de estudio, mayor compromiso, motivación intrínseca y sentido de pertenencia (Antaramián, 2015).

En la actualidad, existen muy pocos estudios que aclaren el rol que la práctica de deporte competitivo, independientemente de otros tipos de actividad física, pueda tener en estudiantes universitarios. Sobre el tema, se encontró que la actividad físico-deportiva está relacionada con estados emocionales positivos y la prevención de estados emocionales negativos (Cantón, 2001; Moreno-Murcia, Marcos-Prado & Huéscar, 2016). Sin embargo, Molina-García, Castillo & Pablos (2007) estudiaron a 121 universitarios españoles y no encontró relación entre la práctica deportiva y los indicadores de bienestar psicológico ni tampoco entre actividad física y autoestima en la muestra global; aunque, en el grupo de hombres, sí hubo diferencias en la satisfacción con la vida entre aquellos que practican deporte con mayor y menor frecuencia. Previo a ello, Balaguer, Guivernau, Duda & Crespo (1997) encontraron relación entre satisfacción con la vida y actividad física, así como con ejercicio físico tanto en hombres como en mujeres; sin embargo, la relación de esta variable con la práctica de deportes solo se presentó en el grupo de los hombres. Finalmente, en un estudio en el mismo entorno de la presente investigación, se encontró que estudiantes universitarios que practican danzas folclóricas reportaron mayores niveles de bienestar psicológico y social a nivel global y la mayoría de dimensiones frente a aquellos que no la practican,

Bienestar y estrés académico en universitarios deportistas y no deportistas

ante lo cual se hipotetiza que es la actividad física implícita en la danza uno de los factores protectores (Zapata, 2016).

Por su parte, el estudio del estrés en estudiantes universitarios evidencia que actualmente éste representa un problema de alta incidencia (Frydenberg, 2008). Esto estaría relacionado a las múltiples demandas a las que se enfrentan los alumnos, sobre todo al principio de la carrera (Barraza, 2007a; Boullosa, 2013; Burris, Brechting, Salsaman & Carlson, 2009; Damián, 2016; Martín, 2007); y, a las dificultades que podría estar teniendo ésta población para lidiar constructivamente con los síntomas, lo cual se observa en los índices de suicidio (Ang & Huan, 2006), problemas de alimentación, el consumo de drogas, violencia y otras respuestas mal adaptativas observadas en esta población (Ravilevich, Imamovna, Mirzayanovna & Sergeevna, 2016).

El estrés es un estado de tensión que exige un cambio o adaptación (Amigo, 2003; Oblitas, 2004; Taylor, 2017). Se presenta ante la percepción de demandas internas o externas que movilizan los recursos físicos y psicológicos con el fin de afrontarlas. Por lo tanto, es una respuesta adaptativa que es positiva en tanto incrementa y mantiene el rendimiento y salud del individuo ante ciertas circunstancias; sin embargo, en exceso puede ser perjudicial ya que se vuelve un factor de riesgo ante enfermedades (Amigo, 2003; Buceta, Bueno & Mas, 2001; Oblitas, 2010; Taylor, 2007).

Según la teoría transaccional del estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1984, 1986), el estrés, se define como un proceso de interacción dinámico entre el individuo y su entorno. Surge ante un estímulo interno o externo que es mediado por una evaluación cognitiva que lo valora positivo o negativo, así como por el uso de mecanismos de afrontamiento cognitivos o conductuales; y, que resulta en un complejo patrón de efectos en el cuerpo y la mente. La percepción podrá ser positiva a modo de desafío o negativa como potencialmente amenazante o desbordantes de los propios recursos para hacerle frente (Kleinke, 2007; Taylor, 2007). De todos estos elementos dependerá la aparición, duración e intensidad de la respuesta de estrés, así como sus manifestaciones (Lazarus & Folkman, 1986).

Una de las fuentes más significativas de estrés para los jóvenes en etapa universitaria es el ámbito académico (Barraza, 2005; Huan, See, Ang & Wan, 2008; Hystad, Laberg & Johnsen, 2009; Martín, 2007). De ahí el término estrés académico,

que se define como aquel que se produce ante estímulos correspondientes al entorno educativo, a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan en su desempeño en este ámbito (Barraza, 2005, 2007; Martín, 2007; Berrio & Mazo, 2011). Este fenómeno supone la interrelación entre estresores, experiencia subjetiva, moderadores y sus efectos dentro del contexto universitario (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón, & Monge, 2001; Martín, 2007).

El modelo conceptual para el estrés académico parte de una perspectiva sistémico-cognoscitiva. Se comprende como un proceso adaptativo que se presenta en tres momentos; primero, cuando el individuo se ve sometido a las demandas o estresores; segundo, cuando dichos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas; y tercero, cuando dicho desequilibrio obliga a movilizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio inicial (Barraza, 2007a, 2008a).

Estudios en población universitaria en distintos países han reportado en promedio niveles medios a altos de estrés académico (Barraza, 2007b; Berrio & Mazo, 2011; Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández & Aguilera, 2015). En España, los niveles fueron medianamente altos en una muestra de 105 estudiantes (Oliván, Boira & López, 2011). En otro estudio con 199 estudiantes del mismo país se encontró que el 80% reportó niveles muy altos (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad 2012). En México, 55% de 137 universitarios experimentaron estrés académico de intensidad moderada (Rivas, Jiménez, Méndez, Cruz, Castillo & Victorino, 2014). En un estudio con 205 universitarios latinoamericanos de medicina se encontró que el 80% reportó niveles moderados (Román, Ortiz & Hernández, 2008). En Colombia se encontró que el 87,2% de 251 estudiantes presentaron estrés académico, de los cuales 97.7% reporta niveles altos (Díaz, Arrieta & González, 2014).

En el contexto peruano, se ha investigado el estrés académico en universitarios en distintos grupos encontrando niveles altos del mismo. En un estudio con 82 estudiantes se encontró predominantemente niveles medios y altos de estrés académico (Tam & Benedita, 2010). En otro caso, el 96,6% de 118 universitarios reportaron la presencia de estrés académico, mayormente en alumnos de tercer año (Bedoya, Perea y Ormeño, 2006). Se investigó también una muestra de 234 universitarios, encontrando

Bienestar y estrés académico en universitarios deportistas y no deportistas

que el 29.91% reportó niveles severos; 26.07%, niveles moderados; y el 15.38%, niveles leves de estrés académico (Ticona, Paucar & Llerena, 2010). En una universidad privada de Lima se encontró que el 95.45% de 198 estudiantes reportan haber experimentado estrés durante las primeras cuatro semanas de clases, entre ellos, el 41% reportó nivel medio, el 44% medianamente alto y el 4% nivel alto de estrés académico (Boullosa, 2013). Asimismo, en una investigación similar se encontró que todos los alumnos participantes presentaron estrés, de los cuales el 36% reportó nivel medio, el 29% medianamente alto y el 12% nivel alto de estrés académico (Damián, 2016).

Los factores que podrían considerarse estresantes dentro de este ámbito fueron principalmente los problemas de adaptación a la universidad y la sobrecarga académica, como también las dificultades ante las expectativas con respecto al desempeño y la carrera, el método de enseñanza del profesor, las evaluaciones, el desaprobar cursos y la falta de apoyo económico (Amézquita, Gonzales & Zuluaga, 2000; Barraza, 2007a; Berrio & Mazo, 2011; Gonzáles & Landero, 2007). Asimismo, suelen ser más relevantes principalmente en los primeros cursos de carrera (Burris et al., 2009; Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, & De Pablo, 2008; Misra & Castillo, 2004; Olivetti, 2010).

Los niveles altos de estrés académico traen consecuencias negativas. En el aspecto psicofisiológico, tiende a generar una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, una mayor vulnerabilidad del organismo frente a las enfermedades durante el periodo de evaluaciones (Bedoya et al., 2006; Martín, 2007; Pozos-Radillo et al., 2015; Pulido, Serrano, Valdés, Chávez, Hidalgo & Vera, 2011; Román et al., 2008; Pellicer, Salvador, & Benet, 2002). Como consecuencia puede afectar negativamente en el rendimiento académico (Hidalgo, Otero & Maldonado, 2000); así como en las respuestas adaptativas, bienestar, funcionamiento social y salud somática (DeLonguis, Folkman & Lazarus, 1988). Además, puede generar síntomas depresivos, ansiosos, irritabilidad, disminución de la autoestima, insomnio (Caldera, Pulido & Martínez, 2007; Guarino, Gavidia, Antor & Caballero, 2000; Montoya, Gutiérrez, Toro, Rosas & Salazar 2010), mal humor y conflictos interpersonales (Bolger, DeLongis, Kessler & Schilling, 1989); problemas psicosomáticos (Correché & Labiano, 2003); gastritis (Palma, 2015) o estrés crónico (Pozos-Radillo et al., 2015). Sumado a ello se relaciona negativamente con conductas de salud principalmente en épocas de exámenes, como

disminución en la actividad física, consumo de alcohol y cigarro (Steptoe & Butler, 1996).

Conocer más sobre el estrés académico, sería relevante para prevenir dificultades y promover una adaptación más homogénea y favorable en los alumnos (Amézquita et al., 2000; Barra, 2003; Bedoya et al., 2006; Myers, 2005). Se sabe que la actividad físico-deportiva previene y reduce los niveles de estrés general y el estrés académico (Bostani & Saiari, 2011; Capdevilla et al., 2015; Gill, 1994; Tarabal et al., 2010; Wunsch, Kasten & Fuchs, 2017). Como consecuencia, podría facilitar el proceso de formación y mejorar el rendimiento académico al optimizar el funcionamiento corporal y psíquico del estudiante (Díaz, 2009; Seder, Villalonga & Domingo, 2015; Ramírez, Vinnacia & Suarez, 2004). Sin embargo, se desconoce su relación con respecto a las distintas prácticas deportivas.

Por lo expuesto anteriormente, sería importante conocer las posibles diferencias en los niveles de bienestar y estrés académico entre universitarios deportistas y no deportistas. De este modo se podría tener un panorama más claro para la promoción de programas orientados al desarrollo integral y la promoción de la salud del estudiante en la universidad, y de forma específica, conocer los factores de riesgo o protección que presentan aquellos que estudian y compiten por su universidad.

Por ello, el propósito del presente estudio es comparar los niveles de Bienestar y Estrés Académico entre estudiantes universitarios que practiquen deporte grupal a nivel competitivo, y universitarios que no practiquen esta actividad. Asimismo, describir los niveles de cada una de las áreas evaluadas en el grupo completo y comparar estas variables según datos demográficos como edad, sexo, ciclo académico y carrera. Se pretende adicionalmente explorar si existen diferencias relevantes según la disciplina deportiva, las horas dedicadas a la práctica y el número de competencias representando a la universidad. Para tal fin, se evaluará en un único momento y de manera individual y voluntaria a los estudiantes universitarios que pertenezcan a una selección de deporte universitario colectivo y a otros estudiantes que no pertenezcan a dicho grupo para luego comparar las variables ya mencionadas.

MÉTODO

Participantes

La presente investigación contó con la participación 253 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana; 141 mujeres y 112 hombres, cuyas edades se encontraban entre las edades de 17 y 30 años de edad ($M = 20.44$; $DE = 2.62$). Entre ellos, 205 (81.1%) nacieron en Lima; además, 155 (61.30 %) estudian carreras de letras y 48 (18.9%), carreras de ciencias. 94 (37.2%) estudiantes se encuentran en el inicio, 54 (21.3%) a la mitad y 95 (37.5%) al final de la carrera. Por último, 192 (75.9%) alumnos trabajan actualmente.

Los participantes fueron evaluados en distintos entornos según el grupo al que se esperaba que pertenezcan. El grupo uno, estuvo conformado por deportistas seleccionados de disciplinas colectivas que hubieran participado en al menos una competencia universitaria. Este grupo completó el cuestionario en su entorno de práctica con el permiso de su entrenador. Con respecto al segundo grupo, estuvo conformado por estudiantes que no practicaran ningún deporte a nivel competitivo, los cuales respondieron en aulas, en horario de clase con el permiso del profesor del curso.

Los protocolos de evaluación fueron los mismos para ambos grupos, excepto por una hoja que solo se añadió en el primer grupo, donde se preguntó por los detalles de la participación deportiva. Cabe señalar que los estudiantes que participaron fueron informados previamente de la naturaleza e importancia del presente estudio, así como de las condiciones éticas entre ellas su participación voluntaria y anónima, detalles que además pudieron corroborar en el asentimiento informado, en el caso de los menores de edad; y, el consentimiento informado en el caso de los mayores de edad (Apéndices A y B).

El primer grupo cuenta con 31 mujeres y 14 hombres; con un promedio de edad de 20.9 ($SD = 2.75$). Asimismo, 28 (62%) estudian carreras de letras y 17 (38%) carreras de ciencias; 14 se encuentran en el inicio 18 a la mitad y 13 al final de la carrera. Por último, 34 trabajan actualmente. El segundo grupo cuenta con 110 mujeres y 98 hombres con un promedio de edad de 20.3 ($SD = 2.59$). Asimismo, 167 nacieron en Lima; 127 estudia carreras de letras y 81 carreras de ciencias; 80 se encuentran en el inicio 46 a la mitad y 82 al final de la carrera. Por último, 158 trabajan actualmente. Se

Método

hicieron análisis para determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, hallándose similitudes en cuanto a la proporción según sexo, edad y lugar de procedencia (Apéndice B).

Medición

Para medir el bienestar se usaron las escalas de Florecimiento y la Escala de Experiencia Positiva y Negativa (SPANE), creadas por Diener et al. (2010), en su versión traducida y adaptadas al contexto peruano por Cassaretto & Martínez (2016).

La escala de Florecimiento cuenta con ocho ítems con respuestas tipo Likert con siete opciones que van desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Describen áreas importantes del funcionamiento del individuo. Los puntajes obtenidos van de 8 a 56 puntos, donde los más altos reflejan percepción positiva de sí mismos en las áreas evaluadas (Diener et al., 2010). Por su parte, SPANE mide los sentimientos subjetivos de bienestar y malestar en una escala de 12 ítems, seis de afecto positivo (SPANE-P) y seis de afecto negativos (SPANE-N). Las respuestas son de tipo Likert con 5 alternativas donde 1 significa “casi nunca o nunca” y 5 “muy seguido o siempre”. Los puntajes tienen valores entre 6 y 30 (Diener et al., 2010).

Para validar la versión original de la escala de Florecimiento, Diener et al., (2010) se evaluó a 689 estudiantes de seis universidades de Estados Unidos y Singapur, encontrando un adecuado funcionamiento con un índice de consistencia interna de .87 y un coeficiente test-retest de .71. El análisis factorial exploratorio mostró un solo factor que explicaba el 53% de la varianza de la prueba. La validez convergente de esta escala se llevó a cabo con la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y Singer (2008), la Escala de Satisfacción de Necesidades (BNS) de Ryan y Deci (2000), la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), la Escala de Optimismo Revisada (LOT-R) de Scheier, Carver y Bridges (1994) y la Escala de Cantril (1965). Las correlaciones fueron fuertes, positivas y significativas.

Paralelamente, la SPANE mostró un funcionamiento adecuado con índices de consistencia interna altos (.87 para la SPANE-P; .81 para la SPANE-N; y .89 para la SPANE-B) y niveles de estabilidad temporal ligeramente menores (.62 para la SPANE-P; .63 para la SPANE-N; y .68 para la SPANE-B). El análisis factorial exploratorio de

Método

la escala se realizó por separado para cada uno de los componentes emocionales. Para la SPANE-P se encontró un solo factor que explicaba el 61% de la varianza; para la SPANE-N también se halló un solo factor que explicaba el 53% de la varianza. La correlación entre ambas dimensiones fue de $-.60$. Para la validez convergente se correlacionó con las escalas PANAS de Watson, Clark y Tellegen (1988), el ítem de medición de la felicidad de Fordyce (1988) y la Escala de Felicidad (SHS) de Lyubomirsky & Lepper (1999), encontrándose correlaciones fuertes con todas las escalas.

Estas escalas han sido investigadas además en dos muestras portuguesas (Silva & Caetano, 2013) y una muestra canadiense (Howell & Buro, 2015). En todas se encontraron niveles altos de consistencia interna, así como una estructura unifactorial para la escala de Florecimiento y bifactorial para la SPANE. La validez convergente y divergente también dio resultados significativos y coherentes.

Cassaretto & Martínez (2016) se encargaron de la traducción y adaptación de las escalas a este contexto, con la participación de expertos en traducción y lingüística y siguiendo las pautas de la International Test Commission (ITC). En un primer estudio se evaluó a 653 estudiantes de una universidad privada de Lima. Los resultados demostraron la fiabilidad de la prueba mediante coeficientes de alfa de Cronbach de $.89$, $.91$ y $.87$ para las escalas de Florecimiento, SPANE-P y SPANE-N respectivamente. Asimismo, las correlaciones ítem-test en todos los casos son superiores a $.50$. Se realizó un análisis factorial exploratorio en cada una de las escalas obteniendo cargas superiores a $.60$ en todos los ítems. Además, se encontró un solo factor para la escala de Florecimiento que explica el 56.82% de la varianza; para la SPANE-P un factor con 69.49% de varianza explicada y un factor para la SPANE-N con 61.56% de la varianza explicada, además de descriptivos bastante similares a otros estudios (Cassaretto & Martínez, 2016).

Posteriormente, para la validez convergente y divergente se contó con otra muestra de 201 estudiantes de una universidad privada de Lima, con edades entre 16 y 28 años. Las medidas usadas fueron la Escala de Optimismo (LOT-R), la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS), la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-A). Todas las correlaciones fueron significativas y coherentes. En esta muestra también se evaluó la consistencia

Método

interna encontrando índices de alfa de Cronbach de .86 para florecimiento, .85 para SPANE-P y .79 para SPANE-N. Se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el índice de ajuste corregido Satorra-Bentler, que mostró índices adecuados para ambos modelos. Asimismo, se encontró que todas las cargas factoriales fueron significativas, variando entre 0.31 y 0.89 para la SPANE y entre 0.61 y 0.79 para la escala de florecimiento. Se pudo verificar que la estructura factorial planteada es adecuada (Cassaretto & Martínez, 2016).

En el presente estudio, se encontró niveles adecuados de confiabilidad por consistencia interna con un alfa de Cronbach de .89 para la escala de Florecimiento, .83 para SPANE-N y .86 para SPANE-P (Apéndice H).

Para evaluar el estrés académico, se utilizó el Inventario SISCO de estrés académico, construida y validada por Arturo Barraza en México en el 2007 (Barraza, 2007c). Esta prueba mide el nivel de estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitiva. Cuenta con 31 ítems, uno de ellos que funciona como filtro para determinar si el participante puede contestar el inventario y se responde en términos dicotómicos (sí o no). Otro ítem con cinco opciones de respuesta tipo Likert donde el uno representa “poco” y cinco “mucho”, que permite identificar la intensidad del estrés académico. Los demás son ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert con valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre); ocho de ellos permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son consideradas estresores, quince buscan determinar la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresante; y, seis que evalúan la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento.

Para comprobar las propiedades psicométricas de la prueba se evaluó a 152 estudiantes de postgrado, usando una prueba de confiabilidad por mitades y alfa de Cronbach en dos momentos; los resultados finales fueron favorables con índices de 0.87 y 0.80 en ambas mitades respectivamente y un índice de Spearman-Brown de 0.83; así como un alfa de Cronbach general de 0.90. Por otro lado, se encontró que los componentes de la prueba explicaron el 46% de la varianza total. Además, se encontró que 10 ítems que no presentaban una correlación significativa por lo que del modelo inicial de 41 ítems quedaron 31. Por último, se corroboró que no existían diferencias de media significativas entre los grupos con mayores y menores puntajes (Barraza, 2004).

Método

Con los resultados se confirmó la estructura tridimensional del SISCO, lo cual coincide con el modelo conceptual planteado (Barraza, 2006); así como la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems del inventario.

Este instrumento ha sido usado en distintos países obteniendo resultados similares que evidencian su adecuada confiabilidad y validez. Entre ellos México (Barraza, 2007c, 2008b, 2009; Rivas et al., 2014; Rocha, Cabrera Gonzáles, Martínez, Pérez, Saucedo & Villalón, 2010); España (Oliván et al., 2011); Colombia (Díaz et al., 2014; Dorado, Zúñiga & Villalobos, 2009); Cuba (Del Toro, Gorguet, Pérez & Ramos, 2011; Díaz, 2011); Argentina (Olivetti, 2010) y en Perú (Barraza, 2015; Boullosa, 2013; Damián, 2016; Puestas, Castro, Callirgos, Fallocc & Díaz, 2010).

En el presente estudio, se encontró niveles adecuados de consistencia interna con un alfa de Cronbach de .78 para el área que evalúa estresores; .68 en reacciones físicas; .82 en reacciones psicológicas; .68 en reacciones comportamentales y .62 en estrategias de afrontamiento (Apéndice H).

Procedimiento

Para evaluar al grupo de deportistas se habló personalmente con los entrenadores de deportes colectivos de la universidad, se explicó el propósito de la investigación y solicitó un espacio en su horario de práctica deportiva para la aplicación. En el caso del segundo grupo, se contactó con profesores de distintas facultades de la universidad vía correo electrónico solicitando su apoyo permitiendo aplicar las pruebas en sus aulas en horarios de clase previamente coordinados.

El proceso constó de la presentación de las evaluadoras y el proyecto, entrega de los protocolos y se hizo entrega de dípticos informativos sobre servicios de la universidad relacionados a la salud. El tiempo de aplicación fue de 20 minutos aproximadamente.

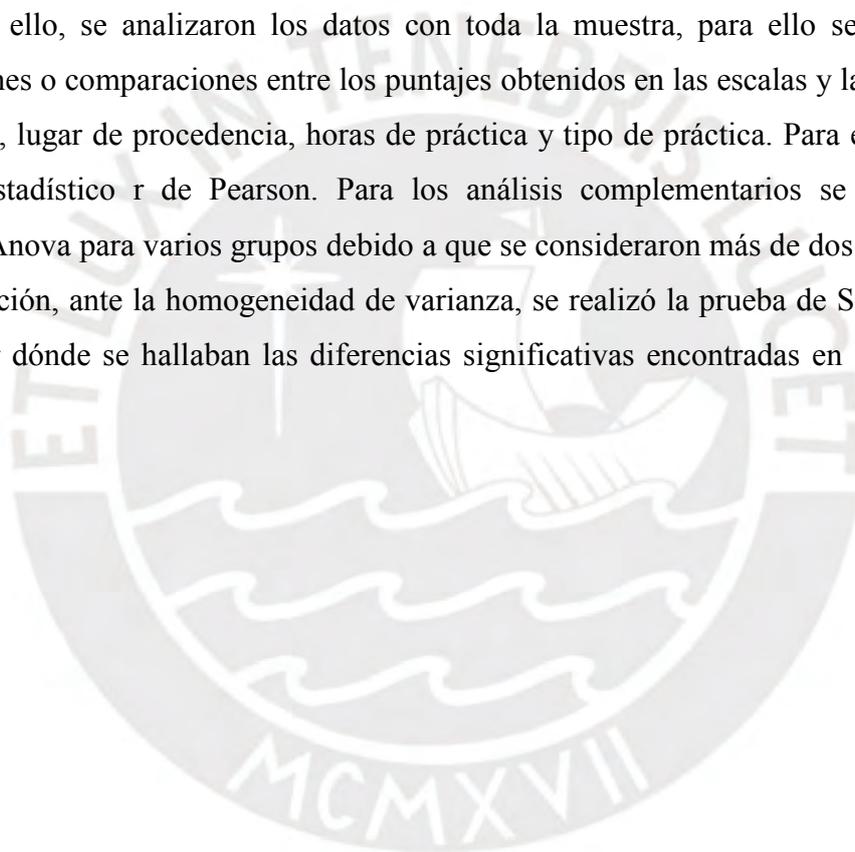
Análisis de datos

Se revisaron y seleccionaron los protocolos que cumplían con los criterios de la investigación y se creó y codificó una base de datos en SPSS versión 22, donde se digitó la información, seguido de un control de calidad ante posibles errores. A continuación,

Método

se analizó la confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach mediante un análisis de consistencia interna para las dimensiones de las pruebas. Posteriormente, se analizó la distribución de la muestra usando la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, que arrojó valores que indican una distribución no paramétrica en la muestra; sin embargo, luego de verificar la severidad de los valores de asimetría y curtosis se concluyó que más conveniente hacer uso de pruebas paramétricas (Kliene, 2010)

En primer lugar, se realizaron contrastes de medias con el estadístico *t* de Student, comparando los puntajes obtenidos en las escalas entre ambos grupos. A continuación, se realizaron análisis del tamaño del efecto utilizando la *d* de Cohen. Seguido a ello, se analizaron los datos con toda la muestra, para ello se realizaron correlaciones o comparaciones entre los puntajes obtenidos en las escalas y las variables sexo, edad, lugar de procedencia, horas de práctica y tipo de práctica. Para ello se hizo uso del estadístico *r* de Pearson. Para los análisis complementarios se realizó un contraste Anova para varios grupos debido a que se consideraron más de dos categorías: a continuación, ante la homogeneidad de varianza, se realizó la prueba de Scheffé para determinar dónde se hallaban las diferencias significativas encontradas en los análisis previos.



RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación. Se muestran en primer lugar los resultados del objetivo principal que es comparar los niveles de Bienestar y Estrés Académico entre los estudiantes que practican algún deporte universitario a nivel competitivo y los que no lo practican. Luego, se presentan los datos de cada una de las áreas evaluadas en el grupo total; se muestran los resultados de las comparaciones entre grupos de acuerdo a características sociodemográficas. Seguido a ello, los resultados de la exploración de las diferencias en los puntajes en las variables de investigación según características de la práctica físico-deportiva. Finalmente, los análisis complementarios según nivel de actividad física.

Con respecto al propósito principal (Tabla 1), se encontró que los estudiantes que practican deporte universitario a nivel competitivo reportaron mayores niveles de bienestar, con excepción de la sub-escala de afecto negativo. Respecto al estrés académico, los estudiantes que practican deporte universitario a nivel competitivo reportaron menos estrés académico en todas las áreas con excepción del área reacciones físicas que los no deportistas.

Tabla 1
Comparaciones de medias entre deportistas competitivos y no deportistas

	Deportistas (N=45)		No deportistas (N=208)		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
BIENESTAR						
Afecto Positivo	22.56	3.35	21.13	3.64	-2.54	.41*
Afecto Negativo	13.64	3.43	14.73	4.36	1.57	.28
FloreCIMIENTO	45.89	7.24	42.63	7.35	-2.71	.45**
ESTRÉS ACADÉMICO						
Intensidad del Estrés	3.02	.99	3.48	.91	2.85	.47**
Estresores	2.87	.65	3.14	.62	2.54	.43*
Reacciones al estrés	2.47	.58	2.78	.66	-2.80	.50**
Reacciones Físicas	2.48	.629	2.66	.708	1.56	.27
Reacciones Psicológicas	2.46	.754	2.91	.815	3.24	.57**
Reacciones de Comportamiento	2.47	.676	2.80	.748	2.58	.46**

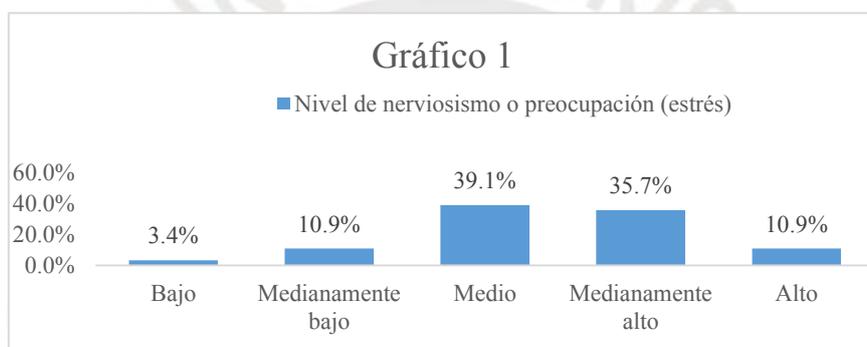
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

N como total de participantes por grupo

Resultados

Respecto a los objetivos específicos, en los datos obtenidos sobre bienestar en la muestra total se observó que, en la muestra global, los alumnos reportaron experimentar más frecuentemente afectos positivos que negativos ($M_A \text{ Positivo} = 21.39$, $DE_A \text{ Positivo} = 3.62$, $M_A \text{ Negativo} = 14.54$, $DE_A \text{ Negativo} = 4.22$, $t(252) = 15.86$ $p < .001$) y que adicionalmente, ambas medidas estarían relacionadas inversamente ($r = -.53$ $p < .001$). Por su parte, los puntajes de la variable florecimiento fueron de $M = 3.19$, $DE = 7.42$.

En relación al estrés académico, se presentan los resultados del modo que sugiere Barraza (2007c), tomando además sus criterios de interpretación. En el presente estudio 95.3% ($N = 241$) de los participantes refirieron haber experimentado nerviosismo o preocupación asociados al estrés durante el transcurso del semestre. Asimismo, el nivel promedio de esta variable fue medianamente alto (Gráfico 1).



Se observó además que los alumnos en promedio casi siempre valoran ciertas demandas del ambiente académico como estresores y presentan con una frecuencia de algunas veces reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés (tabla 2).

Tabla 2
Componentes del estrés académico

	Categoría equivalente*	M	DE
Nivel de estrés	Medianamente alto	3.40	.94
Impacto estresores	Casi siempre	3.09	.63
Reacciones al estrés	Algunas veces	2.73	.66
R. Física	Algunas veces	2.63	.70
R. Psicológica	Algunas veces	2.83	.82
R. Comportamental	Algunas veces	2.74	.75

* Categoría correspondiente al porcentaje de la media en relación a la escala del componente

Resultados

Asimismo, como se observa en la tabla 3, las demandas académicas que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos fueron la sobrecarga, el tiempo para realizar trabajo y las evaluaciones; mientras que las valoradas con menor frecuencia fueron el profe, participar en clase y la competencia. Las reacciones al estrés que se presentaron con mayor frecuencia entre los alumnos fueron la somnolencia, los problemas de concentración y la inquietud; mientras que los reportados con menor frecuencia fueron los problemas de digestión, pesadillas e irritabilidad.

Tabla 3

Demandas del entorno académico considerados estresores

	Categoría*	M	DE
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	Casi siempre	3.71	.917
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Casi siempre	3.56	.990
Las evaluaciones de los profesores	Casi siempre	3.55	.952
El tipo de trabajo que te piden los profesores	Casi siempre	3.24	.910
No entender los temas que se abordan en la clase	Algunas veces	2.87	1.14
La competencia con compañeros	Algunas veces	2.78	1.06
Participación en clase	Algunas veces	2.62	1.11
La personalidad y el carácter del profesor	Algunas veces	2.39	.96

* Categoría correspondiente a la frecuencia promedio de percepción de estrés en los ítems de la escala

Con respecto a las comparaciones según variables sociodemográficas, se hallaron diferencias importantes en las comparaciones según sexo en bienestar, donde los hombres muestran mayores niveles de afecto positivo y menores niveles de afecto negativo, pero no hubo diferencias en el nivel de florecimiento (Tabla 4). Asimismo, se encontraron diferencias en todas las sub-escalas de estrés académico, donde los hombres muestran presencia del mismo.

Tabla 4

Comparaciones de medias según sexo

	Hombres (N=128)		Mujeres (N=110)		<i>t</i> (gl)	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
BIENESTAR						
Afecto Positivo	22.02	3.56	20.59	3.56	3.18 (251)	.40*
Afecto Negativo	13.91	4.21	15.32	4.13	-2.66(251)	-.34*
ESTRÉS ACADÉMICO						
Intensidad del Estrés	3.20	.90	3.63	.94	-3.56 (236)	.47*
Estresores	3.00	.65	3.20	.59	-2.50 (238)	.32*
Reacciones al estrés	2.54	.59	2.95	.66	-5.11 (239)	.65*
Reacciones Físicas	2.43	.62	2.86	.72	-5.06 (239)	.64*
Reacciones Psicológicas	2.66	.734	3.04	.872	-3.65 (239)	.47*
R. de Comportamiento	2.54	.72	2.97	.71	-4.66 (239)	.60*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$. *N* como total de participantes por grupo

Resultados

En la misma línea, según lugar de procedencia sólo se encontraron diferencias pequeñas en el componente de reacciones al estrés ($M_{Lima} = 2.77$, $DE_{Lima} = .67$, $M_{Provincia} = 2.55$, $DE_{Provincia} = .58$, $t(239) = 2.048$ $p = 0.042$ $d = .35$) y, específicamente en las reacciones comportamentales ($M_{Lima} = 2.79$, $DE_{Lima} = .76$, $M_{Provincia} = 2.53$, $DE_{Provincia} = .64$, $t(239) = 2.158$ $p = .032$, $d = .37$), donde los limeños muestran mayor frecuencia ambos indicadores que los de provincia. Según tipo de carrera solo se encontraron diferencias pequeñas en el componente reacciones al estrés ($M_{Letras} = 2.80$, $DE_{Letras} = .66$, $M_{Ciencias} = 2.61$, $DE_{Ciencias} = .64$, $t(239) = 2.248$ $p = .026$, $d = .29$), donde los alumnos de letras muestran reacciones al estrés con mayor frecuencia que los de ciencias. Por otro lado, no se encontraron correlaciones en función de la edad de los participantes ni diferencias entre niveles de estudio o el trabajar o no.

Con respecto a la exploración de diferencias en el grupo de deportistas según características de su práctica deportiva, no se encontraron diferencias según selección a la que pertenecen, tiempo en la selección, horas de entrenamiento a la semana ni número de competencias representando a la universidad en ninguna de las variables de estudio.

De forma complementaria, similarmente al estudio realizado por Zapata (2016), se realizaron análisis comparativos de las variables de estudio en función al nivel de actividad física. Se consideraron cuatro grupos: inactivos, aquellos que no realizan ninguna actividad física ($n = 107$); actividad mínima, aquellos que realizan actividad pero por debajo del mínimo recomendado ($n = 38$); activos, aquellos que realizan actividad física de manera regular ($n = 63$); y, deportistas, aquellos que realizan deporte competitivo representando a la universidad ($n = 45$).

La tabla 5 muestra los resultados de dichos análisis, de forma específica se encontró que los estudiantes inactivos muestran mayores niveles de nerviosismo o estrés, reacciones de estrés académico y, de forma específica, reacciones de estrés académico de tipo psicológicas que aquellos que son deportistas competitivos. Además, El grupo de alumnos inactivos presentan menores niveles de afecto positivo y florecimiento que los alumnos deportistas (para más detalle véase apéndice G).

Resultados

Tabla 5
Comparación de medias en relación al nivel de actividad física

Variable	Grupo	M	DE	Suma de cuadrados	gl	F	p
Nivel de estrés	Inactivos	3.61	.807	103	3.61	4.274	.006
	Ligeramente Activos	3.33	.986	36	3.33		
	Activos	3.33	1.015	58	3.33		
	Deportistas	3.02	.987	41	3.02		
Reacciones psicológicas	Inactivos	2.92	.815	105	2.92	3.545	.015
	Ligeramente Activos	2.95	.813	37	2.95		
	Activos	2.88	.830	58	2.88		
	Deportistas	2.46	.754	41	2.46		
Afecto Positivo	Inactivos	20.62	3.773	107	20.62	3.527	.016
	Ligeramente Activos	21.82	3.352	38	21.82		
	Activos	21.60	3.490	63	21.60		
	Deportistas	22.56	3.348	45	22.56		
FloreCIMIENTO	Inactivos	41.98	7.950	107	41.98	3.718	.012
	Ligeramente Activos	41.92	6.879	38	41.92		
	Activos	44.14	6.365	63	44.14		
	Deportistas	45.89	7.244	44	45.89		



DISCUSIÓN

La investigación reciente señala que estar activo tiene un impacto positivo en la salud del individuo (European Respiratory Society, 2014; McKinney, Lithwick, Morrison, Nazzari, Isserow, Heilbron, & Krahn, 2016; OMS, 2009; OPS, 2003; Zafra-Tanaka, Millones-Sánchez y Retuerto-Montalvo, 2013); sin embargo, pocos estudios distinguen cómo se relacionarían las variables asociadas a la salud con los distintos tipos de actividad física; siendo necesario conocer lo que ocurre con la práctica del deporte semi-formal que suelen practicar algunos estudiantes universitarios. Resulta importante analizar si su práctica se vincula con elementos de salud de esta población o advertir los potenciales efectos adversos de lidiar con las demandas del periodo de edad y del rol como estudiante, sumadas al compromiso asumido al ser deportista de competencia en representación de la propia universidad. En este sentido, el objetivo de la presente investigación es contrastar el bienestar y el estrés académico reportados por estudiantes que realicen esta práctica con aquellos estudiantes que no lo realizan.

Con respecto al objetivo principal, los resultados aportan evidencia para señalar que, en la población universitaria evaluada, existiría una experiencia diferenciada de ciertos elementos del bienestar y estrés académico en aquellos que practican deporte colectivo a nivel competitivo en contraste de los universitarios que no lo practican. Específicamente, la vivencia de afectos positivos y el sentido de florecimiento serían mayores en quienes practican el deporte competitivo. Asimismo, la intensidad del estrés reportado sería menor y el impacto de los estresores y las reacciones al estrés también se presentarían con menor frecuencia. Estos resultados coinciden con investigaciones que comparan los niveles de bienestar o sus componentes entre deportistas y no deportistas (Bostani & Saiari, 2011, Soria, 2016) así como aquellas que comparan los niveles de estrés y estrés académico entre los grupos mencionados (Surujlall, Van & Nolan, 2013).

Los resultados encontrados en la presente investigación podrían relacionarse a los efectos de la actividad física regular y el ejercicio físico subyacentes a la práctica deportiva. Se sabe que estar físicamente activo promueve el óptimo funcionamiento en los distintos sistemas del organismo, principalmente el cardiovascular, musculoesquelético, neurológico y endocrino (OMS, 2016). Esto deviene en una menor

Discusión

probabilidad de enfermedades, pero también en la vivencia de un mejor estado físico, mayor vitalidad, mejor desempeño cognitivo (OPS, 2003).

Asimismo, en investigaciones similares se ha observado que las personas activas suelen tener un repertorio de conductas más saludables y tienden a mostrar una percepción de salud más favorable que aquellas físicamente inactivas (Jiménez, 2006). En una investigación al respecto, se observó que los deportistas mostraron mayor cuidado en su alimentación, descanso y ocio, lo cual estaría orientado a mantener su rendimiento y paralelamente, contribuiría a su salud (Angelucci, Cañoto & Hernández, 2017; Capdevilla et al., 2015).

Cabe señalar que en el presente estudio se evaluó de manera complementaria la percepción de salud de los participantes, encontrando mayores puntajes en los deportistas. Estos elementos son relevantes ya que la evidencia sostiene que un óptimo estado de salud y la experiencia de emociones positivas se retroalimentan positiva y mutuamente (Kok et al., 2013; OMS, 2008, 2016). Esta tendencia además se ve apoyada por la comparación según nivel de actividad física realizada de manera complementaria, ya que se observó que aquellos alumnos que no realizan ninguna actividad física experimentan mayor nerviosismo y menor bienestar que aquellos que realizan deporte.

Por otro lado, los resultados del presente estudio podrían relacionarse con algunas habilidades psicológicas que han sido identificadas distintivamente en la población que practica deporte a nivel competitivo. Las investigaciones en el tema señalan que, la preparación de un deportista para una competición, implica entrenamiento físico, técnico, táctico y psicológico, teniendo cada uno de estos aspectos la misma importancia (Weineck, 2005). Se sostiene que mediante el entrenamiento es posible adquirir o desarrollar habilidades y recursos psicológicos que serán transferibles al momento de la competencia potenciando el rendimiento (López-López, 2008, López, M., López, I. & Párraga, 2001, 2007). Estos a su vez, podrían ser transferibles a otras áreas como la académica y personal (Ashfield, McKenna & Backhouse, 2012; Edwards Stain, 2008), lo cual podría explicar las diferencias en el perfil psicológico de deportistas y no deportistas, el cual parece ser más favorable en el primer grupo (Morgans 1984, López-López, 2008).

Cabe resaltar que las habilidades principales a desarrollar como parte del entrenamiento deportivo sean el control de la ansiedad y el estrés (Covassin & Pero,

Discusión

2004; Holmes, 1993), la motivación, el control de la atención y concentración, autoconfianza, establecimiento de metas, visualización, compromiso y actitud (Gimeno, Buceta, Pérez-Llantada, 2007; Huertas et al, 2003). Esto podría explicar cómo si bien no existe una diferencia muy grande en cuanto a percepción de estresores académicos entre ambos grupos, la diferencia en las reacciones o síntomas de estrés es mayor en el grupo de no deportistas, siendo los síntomas con mayor diferencia los de tipo psicológico, diferencia cuyo tamaño de efecto es mediano (Cohen, 1988).

Esto es similar en otra muestra, donde las fuentes de estrés son similares para ambos grupos; sin embargo, en el grupo de deportistas existe menor incidencia de problemas de salud causados por el estrés (Wilson & Pritchard, 2005). Adicionalmente, se sabe que los recursos que se promueven, guardan relación positiva con otras variables como inteligencia emocional, estabilidad emocional o autorregulación, afrontamiento de dificultades, personalidad resistente, mayor extraversión y responsabilidad, así como menor neuroticismo, (Allen, Stewart & Sylvaine, 2015; García-Naveira, Ruiz & Pujals 2011), estados de humor más positivos, así como también con múltiples dimensiones del bienestar (López-López, 2011).

Si bien existen estudios que advierten de los efectos adversos de la práctica del deporte a nivel competitivo (Duarte & Anderson, 2013; Fallas, 2008), estos estudios se realizan en deportistas profesionales. Es posible, que dicho efectos adversos no sean vivenciados por los estudiantes deportistas por los valores y actitudes inherentes al deporte, que dentro del contexto de estudio, podrían facilitar el desarrollo de la madurez, el sentido de responsabilidad y orientación a la tarea de estos alumnos (Popescu, 2010). Todo ello, facilitaría la transición de la etapa etaria, así como la adaptación al entorno universitario y sus exigencias haciéndolos menos propensos a verse afectados por el estrés académico o bajos niveles de bienestar. Entre ellos, la disciplina inherente al deporte, entendida como el comportamiento coherente con las metas en un escenario de aprendizaje (Jiménez, 2006); y, actitud deportiva, que se refiere al respeto por reglas y jueces, oponentes, convenciones sociales, compromiso y juego limpio (Jiménez, 2006).

Sumado a ello, estos alumnos podrían verse motivados a desarrollar y dominar herramientas de organización y estrategias de estudio más eficientes para lograr sostener tanto el rendimiento deportivo como el buen rendimiento académico; ya que la

Discusión

institución les exige ambos para poder competir representando a la universidad. Esto es congruente con otros estudios comparativos entre deportistas y no deportistas donde los primeros mostraron mejores hábitos de estudio y mejor rendimiento académico (Capdevilla et al., 2015; García-Mass, et al., 2003). Estas habilidades podrían influir en la prevención del estrés académico y las reacciones de tipo comportamentales y psicológicas del mismo; asimismo, contribuir en la experiencia de mayor bienestar.

Una explicación adicional podría vincularse con las características de la práctica de deporte en la modalidad colectiva. Si bien la práctica deportiva en general es un espacio de socialización y creación de una red de soporte importante tanto con el entrenador, como con los pares, como se ha observado previamente en estudios comparativos donde los deportistas de ambas modalidades tendrían mayor soporte social percibido que los no deportistas (Agnew & Phill, 2016). Se han encontrado diferencias en ciertas características psicológicas como soporte social percibido, nivel de disciplina, habilidades de trabajo en equipo y personalidad (García, 2016). La práctica de deporte colectivo podría ser un espacio para la promoción de sentido de pertenencia ya que en esta modalidad la cohesión cumpliría un rol central que sería impulsado por el entrenador como parte del entrenamiento. Tanto sentido de pertenencia como soporte social percibido son elementos relacionados a la experiencia de mayores niveles de bienestar como señalan (Balaguer, Castillo, Duda, 2008; Ryan & Deci, 2000).

Paralelamente, en investigaciones relacionadas al deporte y bienestar, se ha mencionado el rol que cumple la motivación que experimenta el deportista, analizando principalmente la teoría de la autodeterminación. En síntesis, se sabe que existen distintos niveles de motivación al implicarse en una tarea o actividad, partiendo desde la ausencia de motivación hasta el deseo intrínseco de involucramiento, donde dicha voluntad y acciones consecuentes son reguladas principalmente por el individuo (Deci & Ryan, 2000). En investigaciones sobre motivación en deportistas, además, se observó una tendencia a experimentar niveles superiores de motivación intrínseca y extrínseca y bajos niveles de motivación en dicho grupo (Loayza & Gutierrez, 2014). Este último tipo de motivación, a su vez, ha sido relacionado con mayores niveles de bienestar psicológico, que implica una mayor satisfacción con la vida y mejor valoración de sí mismo (Ryan & Deci, 2000). Es por ello que se podría considerar que los resultados obtenidos en la presente investigación puedan estar relacionados al tipo de motivación

Discusión

que experimentan los deportistas evaluados. Esto debido a que se conoce que en la institución donde realizan la práctica, el servicio de deportes es una alternativa opcional y abierta a los participantes, que si bien cuenta con ciertos incentivos y recompensas tanto materiales como sociales por su participación y compromiso, se podría asumir que se trata de ganancias primarias y secundarias menores que podrían contribuir en la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, consecuentemente en la promoción de una motivación autodeterminada y de este modo influir en la experiencia de afectos positivos y el sentido de florecimiento (Diener et al., 2010; Ryan & Deci, 2000).

En contraste a lo anterior, sorprende que, si bien hay mayor experiencia de emociones positivas en el grupo de deportistas, no se encuentran diferencias en el afecto negativo. Como también llama la atención que, si bien hay diferencias a nivel de reacciones al estrés, no se observen diferencias a nivel de reacciones físicas entre ambos grupos. Estos resultados podrían relacionarse a variables no controladas que permitan mayor homogeneidad en la muestra en estos aspectos; por ejemplo, el momento del ciclo en el que se recogen los datos que correspondió a las primeras semanas de clases donde las exigencias aún no son tan intensas como para mostrar diferencias. Esto ha sido observado anteriormente en estudios similares (Boullosa, 2013; Damián, 2016).

Con respecto a los objetivos específicos e integrando toda la muestra de participantes, se observa que los niveles de bienestar y estrés académico en la muestra en general son similares a los encontrados en investigaciones previas con estudiantes universitarios en contextos latinoamericano similar (Boullosa, 2013; Damián, 2016; Zapata, 2016) así como a nivel mundial (Aguilera, Sastoque & Quintero, 2014; Fernando, Almagro & Sáenz, 2015). Se encontró que un alto porcentaje de estudiantes reportó experimentar estrés, principalmente de niveles medios y medianamente altos. Los principales estresores son la sobrecarga de tareas y trabajos, el tiempo para realizar los trabajos y las evaluaciones.

Por otro lado, se encontraron diferencias según sexo tanto en bienestar como en estrés académico, hallándose mayor estrés académico y bienestar (salvo florecimiento) en los estudiantes varones, lo cual ha sido reportado anteriormente en grupos similares (Boullosa, 2013; Damián, 2016); así como en otros contextos (Fornés-Vives, García-Banda, Frías-Navarro, Hermoso-Rodríguez & Santos-Abaunza, 2012; Saleh, Potter, McQuoid, Boyd, Turner, MacFall & Taylor, 2017; Shamsuddin, Fadzil, Ismail, Shah,

Discusión

Omar, Muhammad & Mahadevan, 2013). Esto podría vincularse con factores socioculturales que, como se ha observado hasta la fecha, permite menor expresión de emociones a los varones (Butler, Lee & Gross, 2007); mientras que las mujeres suelen asumir el rol tradicional de cuidadoras, con mayor predisposición a experimentar y expresar emociones y también con mayor estrés emocional (Barrientos, 2005). Esto se refleja además en los tipos de regulación emocional, en un contexto similar se observó que los varones suelen emplear en mayor grado estrategias de supresión en comparación con las mujeres (Atúncar, 2016). De manera similar en cuanto a las estrategias de afrontamiento diferenciadas encontradas entre hombres y mujeres en algunos estudios, donde se señala la tendencia de los hombres a centrarse en la reevaluación positiva y la planeación; mientras las mujeres se centrarían en la emoción y la búsqueda de apoyo (Cabanach, Farina, Freire, González & del Mar Ferradás, 2013).

Con respecto a lo anterior, previamente se ha observado diferencias en cuanto al bienestar entre hombres y mujeres, encontrando que mientras los hombres se sienten más autónomos de la presión del medio, las mujeres perciben mejores posibilidades de desarrollo en función de sus capacidades (Zubieta et al., 2012). Sumado a ello, las mujeres tienden a tener estilos cognitivos más negativos (Hankin & Abramson, 2001) y se plantea que a mayor edad, se ven más influenciadas por estereotipos, su autoconcepto puede verse disminuido y tienen mayor probabilidad de desarrollar sentimientos negativos, lo cual influye negativamente en el desarrollo personal (Pinquart & Sörensen, 2001).

Además, según el lugar de procedencia, solo se encontraron diferencias en el estrés académico. Estas señalaron que los alumnos provenientes de provincia reportan menos reacciones al estrés y menos reacciones comportamentales que los alumnos limeños. Estos resultados son opuestos a los hallados por Boullosa (2013) y Damián (2016) en estudiantes de primeros años de carrera. Esto podría relacionarse al rango de edad de la muestra del presente estudio, que es más amplio y la media de edad es más alta; por lo que el estresor adicional de adaptación a la ciudad podría estar cobrando menor relevancia o los alumnos, al esforzarse por adaptarse al nuevo contexto, han desarrollado habilidades más desarrolladas que les permiten un afrontamiento más exitoso.

Discusión

Con respecto a las diferencias según tipo de carrera, hay coincidencia con estudios previos al encontrar que los alumnos de letras presentan mayores reacciones al estrés académico que los de ciencias. Esto, como ha sido señalado antes, podría relacionarse a la sobrecarga académica (Boullosa, 2013; Damián, 2016); y a su vez al tipo de cursos impartidos en cada facultad, lo cual implica el uso de distintas competencias. Mientras los cursos sobre ciencias requieren de mayor concentración, práctica, memoria, precisión y las respuestas a los problemas planteados son únicos; los cursos de letras invitan más al análisis de ideas, teorías, hechos, al debate, reflexión y creación de contenidos. Resultaría interesante profundizar sobre estos datos ya que no existen muchos estudios sobre el tema.

Es así que el presente estudio concluye brindando apoyo a la importancia de la práctica de actividad física, en particular a la práctica deportiva competitiva, en el contexto universitario por su posible relación con la vivencia mayor bienestar y menor estrés académico. Aspecto relevante, si consideramos que esta etapa tiene un rol central en la constitución de la persona y que el escenario universitario contribuye no solo en el aspecto académico e intelectual, si no en muchos aspectos más de la vida del individuo, determinando sus hábitos, su forma de vincularse con otros y en la forma de afrontar las circunstancias. Las diferencias de sexo, lugar de nacimiento y tipo de carrera nos invita a continuar estudios que aclaren el rol de dichas variables sobre la salud y bienestar del estudiante.

Este estudio presenta algunas limitaciones, entre las que resaltan las características halladas en la muestra de la población de deportistas. Actualmente el número de deportistas calificados en la institución representa menos del 2% de alumnos de pregrado aproximadamente, de los cuales, con el fin de controlar mejor las variables adicionales y contar con el mayor número de participantes posible se eligió solo a aquellos que realicen deporte colectivo, ya que se observó que contaban con más participantes. Sería conveniente evaluar también a al grupo de deportistas de disciplinas individuales y explorar, además, si existen diferencias con los deportistas de disciplinas colectivas, lo cual se ha observado previamente en estudios relacionados (Liashenko, Tumanova, Hatsko & Korzh, 2016).

Adicionalmente, podría haber factores adicionales que no se lograron controlar debido a las características del estudio. Por un lado, al tratarse de un estudio transversal

Discusión

cuya recolección de datos correspondió a las primeras semanas de clases, podrían existir variaciones a lo largo del semestre en las variables de estudio. Paralelamente, al tratarse de una sola única institución, podría haber condiciones particulares que influyeran en los resultados, como el nivel socioeconómico o la exigencia académica. Resultaría interesante analizar estas variables en otras instituciones o usando otros modelos de investigación.

Sumado a ello, si bien los análisis estadísticos empleados son robustos y pertinentes, resultaría valioso llevar a cabo análisis estadísticos adicionales y de mayor complejidad, con el fin de profundizar en el comportamiento de las variables de estudio en la muestra evaluada. Por ejemplo, los análisis de regresión o interacciones entre variables como grupo y sexo podrían brindar información más detallada sobre algunos indicios encontrados a partir de análisis preliminares.

Para investigaciones posteriores se sugeriría evaluar si existen diferencias entre universitarios deportistas de competencia y aquellos que no realicen esta práctica con respecto a otras variables relacionadas a la salud, como conductas saludables y salud percibida. Resultaría interesante además buscar diferencias relacionadas a otras características psicológicas relevantes en el ámbito educativo como estilos de afrontamiento o soporte social, como adaptación a la universidad, hábitos de estudio o rendimiento académico. Adicionalmente, se sugeriría una aproximación cualitativa con los universitarios deportistas que compiten, donde se pudiera tener más información sobre como consideran que su práctica repercute en ellos en distintas áreas como personal, interpersonal, académica, en su salud y bienestar; y además sobre los retos y recursos que identifican con respecto a su práctica; así como sobre lo que los motiva a involucrarse en esta práctica y mantenerse en ella. De este modo se podría conocer un poco más sobre esta población específicamente de la cual no se tiene mucha información debido a que la psicología del deporte se suele enfocar en los deportistas cuyo objetivo es el alto rendimiento y desde la psicología de la salud se le suele incluir en las personas físicamente activas con lo que se pierden los matices de esta práctica.

Por último, se considera importante resaltar el aporte de la presente investigación para ampliar la mirada sobre el rol del deporte semi-formal en el espacio de formación, ya que se sabe que es un agente potencial para el desarrollo de herramientas y fortalezas en el individuo que tendrían un impacto positivo en el

Discusión

rendimiento académico y la salud integral. De este modo, se postula la importancia de la promoción y mantenimiento de la participación deportiva de los alumnos universitarios.



REFERENCIAS

- Agnew, D., & Phill, S. (2016). *I think it's going to save lives*. Obtenido de <http://thesportjournal.org/article/i-think-its-going-to-save-lives-sport-administrator-perspectives-on-youth-development-through-sport/>
- Aguilera, V., Sastoque, D. O., & Quintero, S. F. (2017). Relación entre la práctica deportiva y el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de cultura física, deporte y recreación de la universidad. Trabajo de grado de facultad de Cultura física, deporte y recreación de la universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Allen, M., Stewart, A., Sylvain, L. (2015). Health-related behavior and personality trait development in adulthood. *Journal of Research in Personality* 59 (2015) 104 – 110. Doi: 10.1016/j.jrp.2015.10.005
- Álvarez, P., Pérez, D., Gonzales, M., & López, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 94-100.
- Amézquita, M., Gonzáles, R. y Zuluaga, D. (2000). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de Pregrado de la universidad de Caldas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4), 341-356.
- Amigo, I. (2003). *Manual de Psicología de la Salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ang, R. y Huan, V. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry human development*, 37, 133 – 143. DOI: 10.1007/s10578-006-0023-8.
- Angelucci, L. T., Cañoto, Y., & Hernández, M. J. (2017). Influencia del estilo de vida, el sexo, la edad y el IMC sobre la salud física y psicológica en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 531-546.

Referencias

- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 419-429.
- Arenas, J., Castellanos, V., Aguirre-Loaiza, H., Trujillo, C. & Núñez, A. (2016). La ansiedad en voleibolistas universitarios: análisis de la competencia deportiva en la educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 14, núm. 2, 2016, pp. 1-19. Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S., & Cecchini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 8(30).
- Ashfield, A., McKenna, J., & Backhouse, S. (2012). The athlete's experience of flourishing. *QMIP Bulletin*, 14, 4-13.
- Atúncar Manco, G. D. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. PUCP, Lima-Perú.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 17(1).
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PCMSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología Del Deporte*, 6(1), 0041-058.

Referencias

- Barlow, D. H. (2007). *Principles and practice of stress management*. P. M. Lehrer, R. L. Woolfolk, & W. E. Sime (Eds.). Guilford Press.
- Barra, E. (2003). *Psicología de la Salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo
- Barrantes-Brais, K., & Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1).
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica.com*, 6(2), 17-37.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Universidad pedagógica de Durango, Investigación Educativa*, 15-20.
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).
- Barraza, A. (2007a). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Artículo publicado el 09 de Enero de 2007 en www.psicologiacientifica.com
- Barraza, A. (2007b). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico*. Artículo publicado el 26 de Febrero en www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicometricasdel-inventario-sisco-del-estres-ac.html
- Barraza, A. (2007c). *Inventario SISCO del estrés académico*. México: Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa.
- Barraza, A. (2008a). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior*. México: Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa.

Referencias

- Barraza, A. (2008b). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22).
- Barraza, A. (2015). Apoyo socio-escolar percibido y su relación con el estrés académico en estudiantes de licenciatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(4).
- Barrientos, J. (2005). Calidad de vida, bienestar subjetivo: una mirada psicosocial. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Bedoya, S., Perea, M. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Rev. Estomatol Herediana*, 16(1), 15-20.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), Colombia.
- Blanchflower, D., & Oswald, A. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social Science & Medicine*, 66, 1733–1749.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., & Schilling, E. A. (1989). Effects of daily stress on negative mood. *Journal of personality and social psychology*, 57(5).
- Bostani, M., & Saiiari, A. (2011). Comparison emotional intelligence and mental health between athletic and non-athletic students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2259-2263.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. PUCP, Lima-Perú.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. England: Aldine

Referencias

- Buceta, J., Bueno, A. y Mas, B. (2001). *Intervención psicológica y salud: control del estrés y conductas de riesgo*. Madrid: Dykinson.
- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J. y Carlson, C. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American college health* 57(5), pp. 536-543.
- Butler, E. A., Lee, T. L. y Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, 7(1), 30.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & del Mar Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1).
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Prensa española: Madrid.
- Caldera, J., Pulido, B. & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Huertas, F., Campos, J., Colado, J. C., López, A. L., Pablos, A., & Pablos, C. (2003). Efectos de un programa de ejercicio físico sobre el bienestar psicológico de mujeres mayores de 55 años. *Revista de Psicología del deporte*, 12(1), 7-26.
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de psicología del deporte*.
- Cantril, H. (1965). Pattern of human concerns. *British Journal off Sociology* N°18. DOI: 10.2307/588624
- Capdevila, A., Bellmunt, H., & Hernando, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos*, 27, 28-33.
- Cassaretto Bardales, M., & Martínez Uribe, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31.

Referencias

- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina UNMSM*, 62(1), 25-30.
- Chow, H. P. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd.
- Cornejo, M. (2005) *Comparación social y bienestar subjetivo entre estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social. PUCP, Lima-Perú.
- Correché, M. S., & Labiano, L. M. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, 2003, pp. 129-147
- Covassin, T., & Pero, S. (2004). The relationship between self-confidence, mood state, and anxiety among collegiate tennis players. *Journal of sport behavior*, 27(3), 230.
- Damián, L. (2016) *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. PUCP, Lima-Perú.
- Décamps, G., Boujut, E. & Brisset C (2012). French college students' sports practice and its relations with stress, coping strategies and academic success. *Front. Psychology*, 3(104). Doi: 10.3389/fpsyg.2012.00104.
- Del Toro, A., Gorguet, M., Pérez, Y. & Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *Medisan*, 15(1), 17-22.
- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood psychological and social resources as mediators. *Journal of personality and social psychology*, 54(3), 486.

Referencias

- Díaz, C. A. E. (2009) Seminario de Titulación “Relación del Deporte Escolar con el Rendimiento Académico”.
- Díaz, Y. (2011). Estrategias y estilos de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de Medicina. Cuba: UCMC. En *Investigaciones sobre salud mental. Patología, afrontamiento e intervención. Cap. IV, 78-103.*
- Díaz, S., Arrieta, K. & González, F. (2014). Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 30(2), 121-132.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2009). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. En C. Snyder y S. López (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. Doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Dorado, A., Zúñiga, E., & Villalobos, F. Construcción y validación de una prueba psicológica para medir la respuesta de estrés académico (PREA) en estudiantes de pregrado de la universidad de Nariño sede de Torobajo. *Recuperado de [http://www. Colombiaaprende.edu.co/html.pdf](http://www.Colombiaaprende.edu.co/html.pdf).*
- Duarte, E., & Anderson, G. (2013). Programa de autocuidado para el mejoramiento de la calidad de vida de atletas universitarios. *Enfermería Actual en Costa Rica*, (25).
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132(1), 33.
- European Respiratory Society (2014). An oficial ERS statement on physical activity in chronic obstructive pulmonary disease.
- Fallas, N. (2008). *Factores Psicológicos Relacionados con la Incidencia y Recuperación de las lesiones Deportivas en Futbolistas*. Tesis de Postgrado en Salud Integral y Movimiento

Referencias

- Humano con mención en Rendimiento Deportivo para optar por el título de Magíster Scientiae: Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fordyce, W. E. (1988). Pain and suffering: A reappraisal. *American Psychologist*, 43(4), 276.
- Fornés-Vives, J., García-Banda, G., Frías-Navarro, D., Hermoso-Rodríguez, E., & Santos-Abauza, P. (2012). Stress and neuroticism in Spanish nursing students: A two- wave longitudinal study. *Research in nursing & health*, 35(6), 589-597.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C., & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in psychology*, 7.
- Frydenberg, E. (2008). Adolescent coping. *Advances in Theory, Research and Practice*. Londres: Routledge.
- García García, J. M. (2016) Evolución de las tesis doctorales sobre la actividad física y el deporte en España (1990-2013) *Apunts. Educación Física y Deportes* 2016, nº 125, 3.er trimestre (julio-septiembre), pp. 21-34. ISSN-1577-4015 DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/3\).125.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/3).125.02)
- García Ferrando, M. (1990). Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica. Madrid: Alianza Editorial
- García-Mass, A., Aguado, F. J., Cuartero, J., Calabria, E., Jiménez, R., & Pérez, P., (2003) Sueño, descanso y rendimiento en jóvenes deportistas de competición. *Revista de psicología del deporte*. Vol. 12 (2) pp. 181-195.
- García-Naveira, A., Ruiz Barquín, R. & Pujals, C. (2011). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva, nivel de competición y categoría por edad en

Referencias

- jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista de psicología del deporte*, 20(1).
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Gill, D. L. (1994). A sport and exercise psychology perspective on stress. *Quest*, 46(1), 20-27.
- Gimeno Marco, F., Buceta, J. M., & Pérez-Llantada, M. C. (2007). Influencia de las variables psicológicas en el deporte de competición: evaluación mediante el cuestionario Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo. *Psicothema*, 19(4).
- González, M. y Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de psicología* 23(2), 253 – 257.
- Goodger, K., Gorely, T., Lavalley, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The sport psychologist*, 21(2), 127-151.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M., & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8(1), 57-71.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological bulletin*, 127(6), 773.
- Hidalgo, M. J.; Otero, M. D & Maldonado, M. D. (2000): “Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico”, en: *Cuadernos de Medicina Psicosomática*; 53, pp. 43-57.
- Howell, A. J. & Buro, K. (2015). Measuring and Predicting Student Well-Being: Further Evidence in Support of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative

Referencias

- Experiences. *Social Indicators Research*, 121(3), 903-915. Doi: 10.1007/s11205-014-0663-1
- Huan, V., See, Y., Ang, R. & Wan, C. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review, Routledge* 60(2), pp. 169-178.
- Huppert, F. A., Baylis, N., & Keverne, B. (Eds.). (2005). *the science of well-being*. Oxford University Press, USA.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
- Hystad, S., Eid, J., Laberg, J. y Johnsen, B. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), pp. 421-429.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A. I. (2006). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1).
- Keyes, L., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. Doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Kimball, A. & Freysinger, V. J. (2003). Leisure, Stress, and Coping: The Sport Participation of Collegiate Student-Athletes. *Leisure Sciences*, 25(2/3), 115.
- Kleinke, C. (2007). *What does it mean to cope? The praeger handbook on stress and coping*. London: Praeger.
- Kline, R (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling, Third Edition*. New York: Guilford Press. *Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OPS: Washington.

Referencias

- Laca Arocena, F. A., & Mejía Ceballos, J. C. (2007). Actitudes ante la violencia, bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(2).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer: New York.
- Lazarus, R y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Liashenko, V. N., Tumanova, V. N., Hatsko, E. V., & Korzh, Y. N. (2016). Specific features of team kinds of sports sportsmen's individual characteristics. Physical education of students, (5), 24-31.
- Lopez, M., López, I.S. & Párraga, J. (2001, 2007). La dirección de equipo en deportes colectivos. *Training Fútbol*, 66 pp. 14-23 & 131 pp 13-21.
- López- López, I.S. (2008) *La dirección de Equipo en el futbol profesional: la importancia de la emocionalidad para el rendimiento de futbolistas profesionales y no profesionales*. Tesina de Investigación para el DEA. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- López López, I. S. (2011). La evaluación de variables psicológicas relacionadas con el rendimiento en fútbol: habilidades psicológicas para competir y personalidad resistente. Granada: Universidad de Granada.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 616.
- Marrero, R., González, J., & Carballeira, A. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica*, 13(3).
- Martín, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), pp. 87-99.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155.
- Martín I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25(1), pp. 87-99.

Referencias

- McKinney, J., Lithwick, D., Morrison, B., Nazzari, H., Isserow, S., Heilbron, B. & Krahn, A. (2016). The health benefits of physical activity and cardiorespiratory fitness. *British Columbia Medical Journal*, 58(3), 131-137.
- Michalos, A. (1991). *Global report on student well-being, Vol. I: Life, satisfaction and happiness*. Springer-Verlag: New York
- Misra, R. y Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132-148.
- Moen, F., Myhre, K., Klöckner, C. A., Gausen, K., & Sandbakk, O (2017). Physical, Affective and Psychological determinants of Athlete Burnout. *Sport Journal*.
- Molina-García, J., Castillo, I., & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Montoya LM, Gutiérrez JA, Toro BE., Briñón MA, Rosas E, Salazar LE (2010) Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Rev. CES Med* 2010; 24(1): 7-17
- Moreno-Murcia, J., Marcos-Pardo, P. J., & Huéscar, E. (2016). Motivos de práctica físico-deportiva en mujeres: diferencias entre practicantes y no practicantes. *Revista de Psicología del deporte*, 25(1).
- Myers, D. (2005). *Psicología. 7º Edición*. Bueno Aires; Madrid: Médica Panamericana.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1996). The pursuit of happiness. *Scientific American*, 274(5), 70-72.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2017) *Prevención del Crimen a través del deporte*. Recuperado de: <http://www.unodc.org/dohadecaration/es/topics/crime-prevention-through-sports.html>
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de vida*. México: International Thompson Editores.

Referencias

- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México D.F: Cengage Learning Editors' S.A.
- Oliván, B., Boira, S. & López, Y. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19-24. Doi: 10.1016/j.ft.2010.12.002
- Olivetti, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año en el ámbito universitario*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Argentina: UAI.
- On Youth Development through Sport. *The sport journal*. Recuperado de: <http://thesportjournal.org/article/i-think-its-going-to-save-lives-sport-administrator-perspectives-on-youth-development-through-sport/>
- ONU (2003). *Deporte para el desarrollo y la paz*.
- ONU, (2005). *A year for sport*. Recuperado de: http://www.un.org/sport2005/a_year/s_peace.html
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2001). Salud mental: un estado de bienestar. Recuperado de: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Organización Mundial de la Salud OMS (2002) Informe sobre la salud del mundo.
- Organización Mundial de la Salud OMS, (2005) *Estadísticas sanitarias mundiales 2005*. Recuperado en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43254/1/9243593269_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud OMS (2008) Aplicación de la estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Una guía de enfoques basados en población para incrementar los niveles de actividad física. Recuperado en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43933/1/9789243595177_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud OMS (2009) Marco para el seguimiento y evaluación de la aplicación de la estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Recuperado en: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43933/1/97892497788>
- Organización Mundial de la Salud OMS (2010) Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Recuperado en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf?platform=hootsuite

Referencias

- Organización Mundial de la Salud, OMS (2016). Estrategia mundial sobre el régimen alimentario, actividad física y salud: Actividad física. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Organización Panamericana de la Salud OPS (1986) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington: OPS
- Organización Panamericana de la Salud OPS (1986) Jugando para ganar. *Crónica*, 7, 425-427
- Organización Panamericana de la Salud OPS (2006) *Nutrición y vida activa. Del conocimiento a la acción*. Washington: Freire.
- Organización Panamericana de la Salud OPS (2008) Plan estratégico 2018-2012. *Serie de documentos de planificación de la OPS*, 328.
- Palma, K. A. (2015). *Estrés académico factor casual de gastritis en estudiantes de la carrera de licenciatura en enfermería. UPSE. 2014–2015*(Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2015.).
- Pellicer, O., Salvador, A., & Benet, I. A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2).
- Pérez, A. (2015a) El cambio cultural y su influencia en las tipologías deportivas. *Revista Educativa Hekademos*, 17 (Año VIII), 75-84.
- Pérez, A. (2015b) Deportes contemporáneos: Tipos de deportistas y modelos deportivos en España. *Anduli*, 14, 79-97.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological sciences and social sciences*, 56(4), P195-P213.
- Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., Plascencia, A., Acosta-Fernández, M., Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.

Referencias

- Puecas, P., Castro, B., Callirgos, C., Falloc, V. y Díaz, C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. *Revista del cuerpo médico HNAAA*, 4(2), 88-93.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. México. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, (18), 67-75.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Ravilevich, A., Imamovna, S., Mirzayanovna, A. & Sergeevna, I. (2016). Why cannot people cope with stress? *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict* 20, 269-273.
- Rivas, V., Jiménez, C., Méndez, H., Cruz, M., Castillo, M. & Victorino, A. (2014). Frecuencia e Intensidad del Estrés en Estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la DACS. *Horizonte sanitario*, 13(1), 162-169.
- Rocha, R., Cabrera, E., Gonzáles, D., Martínez, R., Pérez, J., Saucedo, R. & Villalón, I. (2010). Factores de estrés en estudiantes universitarios. *11° Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis*. Febrero-Marzo.
- Román, C., Ortiz, F. & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (7), 1-8.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research and Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Referencias

- Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: An Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. Doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Salanova, M. Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Saleh, A., Potter, G. G., McQuoid, D. R., Boyd, B., Turner, R., MacFall, J. R., & Taylor, W. D. (2017). Effects of early life stress on depression, cognitive performance and brain morphology. *Psychological medicine*, 47(1), 171-181.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, 67(6), 1063.
- Seclén-Palacín, J. A., & Jacoby, E. R. (2003). Factores sociodemográficos y ambientales asociados con la actividad física deportiva en la población urbana del Perú. *Rev. Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* 14(4) 255-263.
- Seder, A. C., Villalonga, H. B., & Domingo, C. H. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (27), 28-33.
- Silva, A. & Caetano, A. (2013). Validation of the Flourishing Scale and Scale of Positive and Negative Experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110(2), 469-478. Doi: 10.1007/s11205-011-9938-y
- Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S. W., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A., ... & Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian journal of psychiatry*, 6(4), 318-323.
- Soria, Y. D. (2016) *Bienestar Psicológico y deporte: Nadadores, otros deportistas y No deportistas*. Tesis para optar por el título de Licenciatura en la universidad Siglo 21. Argentina.

Referencias

- Steadman, B. (2011) A Short Stress Coping Intervention in Female Collegiate Student-Athletes. Undergraduate Honors Theses, Paper 95.
- Surujlal, J., Van Zyl, Y. y Nolan, V.T. (2013) Perceived stress and coping skills of university student-athletes and the relationship with life satisfaction. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 19 (4:2), 1047-1059.
- Stephoe, A. S., & Butler, N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *The Lancet*, 347(9018), 1789-1792.
- Surujlall, J., Van Z. & Nolan, V. (2013). Perceived stress and coping skills of university student-athletes and the relationship with life satisfaction. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)* Volume 19(4:2), 1047-1059.
- Tam, E. & Benedita, C. (2010). El consumo de alcohol y el estrés entre estudiantes del segundo año de enfermería. *Enfermagem*, 18, 496-503.
- Tarabal, S., Mariana, L., & García Pérez, R. C. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175.
- Taylor, D. (2017). A chronicle of just-in-time information: The secret to building first year university student wellbeing and
- Taylor, S. E., Hano, R. M. C. E., Sanch z, G., & Reynoso, E. L. (2007). *Psicología de la salud*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ticona, S., Paucar, G. & Llerena, G. (2010). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de enfermería – UNSA Arequipa 2006. *Revista electrónica cuatrimestral de enfermería*, 19, 1-18.
- United Nations Office of Sport for Development and Peace UNOSDP (2014). Sport and the sustainable development goals. An overview outlining the contribution of sport to the SDGs.
- US Department of Health and Human Services USDHHS (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report 2008*. Washington, DC: U.S.

Referencias

- Valle, M., Beramendi, M. & Delfino, G. (2010). Bienestar Psicológico y Social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*. 7 (14)7-26.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, O. & Reynoso, D. (2008) Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI*. 11(2) 139 – 152.
- Vera-Noriega, J. A. & Rodríguez, E. J. (2007). La felicidad y sus correlatos en los estudiantes de la Universidad de Sonora. *Revista de la Universidad de Sonora*, 19, 17-19.
- Villanova, A., Puig, N. (2013) Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral: ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología Del Deporte*. 22 (1) 61 -6.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total* (Vol. 24). Editorial Paidotribo.
- Wunsch, K., Kasten, N., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and science of sleep*, 9, 117.
- Wilson, G. S., & Pritchard, M. (2005). Comparing sources of stress in college student athletes and non-athletes. *Athletic insight*.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2001). A case study of organizational stress in elite sport. *Journal of applied sport psychology*, 13(2), 207-238.
- Zafra-Tanaka, J. H., Millones-Sánchez, E. y Retuerto-Montalvo, M. A. (2013). Factores sociodemográficos asociados a actividad física y sedentarismo en población peruana adulta. *Revista Peruana de Epidemiología*, 17(3), 1-6.

Referencias

- Zapata, A. (2016) *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios que realizan danzas folklóricas*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. PUCP, Lima-Perú.
- Zubieta, E., Fernández, O., Muratori, M., Barreiro, A. & Melé, S. (2009). *TV Congreso Marplatense de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: Argentina.
- Zubieta, E., Muratori, M., Fernandez, O. (2012) Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad* V3, N°1, pp 066-076. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n1/a05.pdf>



APÉNDICE A

Consentimiento Informado

Se le invita a participar de una investigación que tiene como finalidad analizar aspectos vinculados a sus conductas de salud. Esta investigación es realizada por las tesisistas Carolina Isabel Mondoñedo Arroyo y Alexandra Irma Becerra Rodríguez, estudiantes de último año de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Al acceder a participar en este estudio, se le solicitará responder un cuestionario sobre datos sociodemográficos y tres pruebas relacionadas al tema antes mencionado. Su contribución permitirá recolectar información relevante para el estudio. Se espera contar con un aproximado de 150 alumnos.

Su intervención no tomará más de 15 minutos aproximadamente, pero puede dar por terminada su participación en el momento que lo desee. Asimismo, se mantendrá el anonimato de su participación. La información brindada será utilizada sólo para fines de la investigación y será analizado en conjunto a otros participantes.

El presente estudio no conlleva ningún riesgo personal; pero es libre de formular las preguntas que considere convenientes a las encargadas del estudio. De igual manera, si luego de responder a los cuestionarios surge alguna pregunta, no dude en contactarse vía correo electrónico a: alexandra.becerra@pucp.pe, cmondonado@pucp.pe o al de la asesora de tesis, la Mg. Mónica Cassaretto al mcassar@pucp.edu.pe, teléfono 6262000 anexo 4598.

Gracias.

En función a lo leído:

¿Desea participar en la investigación? SI () NO ()

Firma del participante (opcional)

Responda: es menor de edad: SI () NO ()

Apéndice B

Asentimiento Informado

Se le invita a participar de una investigación que tiene como finalidad analizar aspectos vinculados a sus conductas de salud. Esta investigación es realizada por las tesistas Carolina Isabel Mondoñedo Arroyo y Alexandra Irma Becerra Rodríguez, estudiantes de último año de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Al acceder a participar en este estudio, se le solicitará responder un cuestionario sobre datos sociodemográficos y tres pruebas relacionadas al tema antes mencionado. Su contribución permitirá recolectar información relevante para el estudio. Se espera contar con un aproximado de 150 alumnos.

Su intervención no tomará más de 15 minutos aproximadamente, pero puede dar por terminada su participación en el momento que lo desee. Asimismo, se mantendrá el anonimato de su participación. La información brindada será utilizada sólo para fines de la investigación y será analizado en conjunto a otros participantes.

El presente estudio no conlleva ningún riesgo personal; pero es libre de formular las preguntas que considere convenientes a las encargadas del estudio. De igual manera, si luego de responder a los cuestionarios surge alguna pregunta, no dude en contactarse vía correo electrónico a: alexandra.becerra@pucp.pe, cmondonado@pucp.pe o al de la asesora de tesis, la Mg. Mónica Cassaretto al mcassar@pucp.edu.pe, teléfono 6262000 anexo 4598.

Gracias.

En función a lo leído:

¿Desea participar en la investigación? SI () NO ()

Firma del participante (opcional)

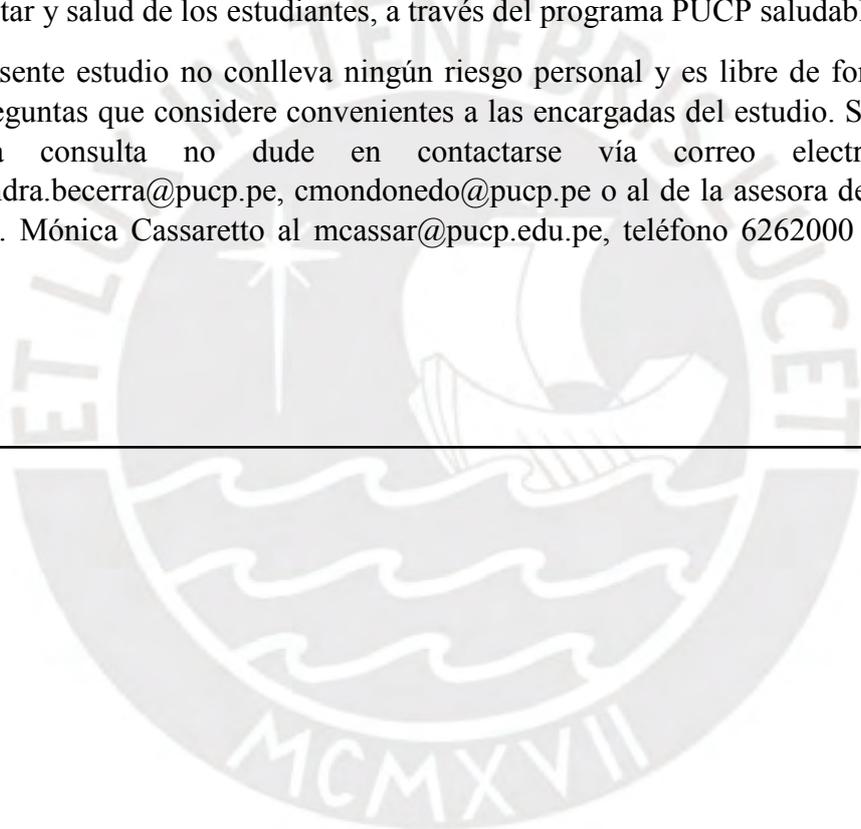
APÉNDICE C

Ficha informativa

Señor padre de familia, se le informa que su menor hijo ha sido invitado a participar de una investigación que tiene como finalidad analizar aspectos vinculados a sus estilos y hábitos de salud. Esta investigación es realizada por las tesis Carolina Isabel Mondoñedo Arroyo y Alexandra Irma Becerra Rodríguez, estudiantes de último año de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Los resultados de este estudio contribuirán a la implementación de políticas de bienestar y salud de los estudiantes, a través del programa PUCP saludable.

El presente estudio no conlleva ningún riesgo personal y es libre de formular las preguntas que considere convenientes a las encargadas del estudio. Si tiene alguna consulta no dude en contactarse vía correo electrónico: alexandra.becerra@pucp.pe, cmondonado@pucp.pe o al de la asesora de tesis, la Mg. Mónica Cassaretto al mcassar@pucp.edu.pe, teléfono 6262000 anexo 4598.



IV. DATOS SOBRE HABITOS

Responda lo siguiente

1. ¿Realizas actividad física regularmente? (un mínimo de 3 días por semana por un mínimo de 30 minutos cada vez)

No

Sí

2. ¿Practicas ejercicios cardio-vasculares?

Ejemplo: Zumba, Spinning, Taebo, Capoeira, Aeróbicos, etc.

No

Si

Duración en promedio por vez en minutos _____ Veces por semana _____

3. ¿Realizar ejercicios que ayudan a estar tranquilo?

Ejemplo: Tai-chi, Kun-fu, Yoga, Meditación, etc.

No

Si

Duración en promedio por vez en minutos _____ Veces por semana _____

4. ¿Realizas algún tipo de baile?

Por ejemplo: ballet, danzas orientales, flamenco, salsa, etc.

No

Sí

Duración en promedio por vez (minutos) _____ Veces por semana _____

5. ¿Realizas algún tipo de deporte?

Ejemplo: Karate, Vóley, Fútbol, Fustal, Básquet, Rugby, etc.

No

Si

Duración en promedio por vez (minutos) _____ Veces por semana _____

Apéndice E

Ficha para deportistas

V. DATOS SOBRE PARTICIPACIÓN DEPORTIVA

1. ¿A qué selección deportiva de la PUCP pertenece? _____
2. ¿Hace cuánto tiempo? (meses) _____
3. ¿Cuántas horas dedica a esta actividad a la semana en promedio? _____
4. ¿Ha participado en alguna competencia de deporte universitario?
No Sí
5. ¿Cuántas veces? _____
6. ¿Cuándo? _____
7. ¿Pertenece algún otro equipo deportivo?
No Sí
8. ¿De qué tipo? Especifique deporte _____
9. ¿Dónde? Especifique la asociación _____
10. ¿Cuántas horas dedica a esta actividad a la semana en promedio? _____

APÉNDICE F

Características de los participantes

		TOTAL (N = 253)	GRUPO 1* (N = 45)	GRUPO 2** (N = 208)	P
Sexo	Hombres	141 (55.73 %)	31 (68.89 %)	110 (52.88 %)	.068 ^a
	Mujeres	112 (44.27 %)	14 (31.21 %)	98 (47.12 %)	
Edad	Mínimo	17	17	17	.130 ^b
	Máximo	30	29	30	
	Media	20.4 (DE = 2.62)	20.9 (DE = 2.75)	20.3 (DE = 2.59)	
Lugar de Procedencia	Lima	205 (81.1%)	38 (84.44 %)	167 (80.28 %)	.521 ^a
	Provincia	48 (18.90 %)	7 (15.56 %)	41 (19.72 %)	
Nivel de estudios	Inicio	94 (37.20 %)	14 (31.12 %)	80 (38.46 %)	.810 ^b
	Mitad	54 (21.30 %)	18 (40.00 %)	46 (22.12 %)	
	Final	95 (37.50 %)	13 (28.88 %)	82 (39.42 %)	
Tipo de carrera	Letras	155 (61.30 %)	28 (62.20 %)	127 (61.10 %)	.885 ^b
	Ciencias	98 (38.70 %)	17 (37.80 %)	81 (38.90 %)	
Trabajan actualmente	Si	61 (24.11%)	11 (24.44 %)	50 (24.04 %)	.669 ^b
	No	192 (75.89%)	34 (75.56 %)	158 (75.96 %)	
Percepción de salud	Excelente	23 (9.10%)	14 (31.1%)	9 (4.30 %)	.000
	Muy Buena	97 (38.30%)	18 (40.00 %)	79 (38.00 %)	
	Buena	106 (41.90%)	12 (26.70%)	94 (45.20 %)	
	Regular	27 (10.70%)	1 (2.20%)	26 (12.50 %)	

* Han competido en deporte universitario.

** No han competido en deporte universitario.

a. Significancia de la prueba T-Student para muestras independientes.

b. Significancia de la prueba Chi Cuadrado.

Apéndice G

Descriptivos y estadísticos sobre las prácticas físico – deportivas

Frecuencias por tipo de práctica

	Deportistas <i>N</i> = 45	Activos <i>N</i> = 63	Actividad mínima <i>N</i> = 38	Inactivos <i>N</i> = 107
Ejercicios Cardio-vasculares	18 (65.7*)	33 (115.75*)	6 (2.55*)	-
Ejercicios de Relajación	2 (5.36*)	11 (10.51*)	11 (7.80*)	-
Baile	9 (15.36*)	8 (24.60*)	12 (9.79*)	-
Deporte	45 (456.4*)	36 (136.19*)	21 (18.07*)	-

*Minutos promedio que dedican a la semana.

Características del grupo de deportistas

	Mínimo	Máximo	Media			
Meses en la selección	1	96	26.09			
Horas de deporte a la semana	2	20	7.62			
Nº competencias	1	10	3.78			
N por disciplina deportiva	Fustal	Vóley	Rugby	Basebal y Softbol	Futbol	Básquet
	10	9	3	4	8	11

Apéndice H: Confiabilidad

Confiabilidad en las sub-escalas de las pruebas de Bienestar

<i>Alfa de Cronbach</i>					
	SPAN-E-P $\alpha = .86$		SPAN-E-N $\alpha = .83$		FloreCIMIENTO $\alpha = .89$
<i>Alfa de Cronbach si el elemento es suprimido</i>					
Ítem 1	.83	Ítem 1	.77	Ítem 1	.87
Ítem 2	.84	Ítem 2	.77	Ítem 2	.88
Ítem 3	.83	Ítem 3	.80	Ítem 3	.88
Ítem 4	.81	Ítem 4	.79	Ítem 4	.88
Ítem 5	.82	Ítem 5	.83	Ítem 5	.88
Ítem 6	.86	Ítem 6	.83	Ítem 6	.87
				Ítem 7	.88
				Ítem 8	.89
<i>Correlación Ítem-test corregida</i>					
Ítem 1	.66	Ítem 1	.74	Ítem 1	.72
Ítem 2	.63	Ítem 2	.73	Ítem 2	.65
Ítem 3	.66	Ítem 3	.57	Ítem 3	.69
Ítem 4	.75	Ítem 4	.65	Ítem 4	.68
Ítem 5	.71	Ítem 5	.47	Ítem 5	.61
Ítem 6	.50	Ítem 6	.48	Ítem 6	.74
				Ítem 7	.67
				Ítem 8	.58

Confiabilidad de las sub-escalas de la escala SISCO de estrés académico

Alfa de Cronbach

Estresores	Reacciones físicas	Reacciones psicológicas	Reacciones de comportamiento	Afrontamiento
$\alpha = .78$	$\alpha = .68$	$\alpha = .82$	$\alpha = .68$	$\alpha = .62$

Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido

Ítem 1 .79	Ítem 1 .66	Ítem 1 .79	Ítem 1 .60	Ítem 1 .59
Ítem 2 .75	Ítem 2 .58	Ítem 2 .79	Ítem 2 .67	Ítem 2 .57
Ítem 3 .76	Ítem 3 .59	Ítem 3 .76	Ítem 3 .58	Ítem 3 .54
Ítem 4 .74	Ítem 4 .66	Ítem 4 .79	Ítem 4 .58	Ítem 4 .59
Ítem 5 .75	Ítem 5 .69	Ítem 5 .80		Ítem 5 .57
Ítem 6 .76	Ítem 6 .62			Ítem 6 .59
Ítem 7 .75				
Ítem 8 .75				

Correlación Ítem-test corregida

Ítem 1 .30	Ítem 1 .32	Ítem 1 .62	Ítem 1 .49	Ítem 1 .31
Ítem 2 .53	Ítem 2 .55	Ítem 2 .61	Ítem 2 .37	Ítem 2 .35
Ítem 3 .46	Ítem 3 .54	Ítem 3 .70	Ítem 3 .50	Ítem 3 .45
Ítem 4 .60	Ítem 4 .33	Ítem 4 .59	Ítem 4 .50	Ítem 4 .32
Ítem 5 .55	Ítem 5 .28	Ítem 5 .55		Ítem 5 .37
Ítem 6 .46	Ítem 6 .45			Ítem 6 .31
Ítem 7 .49				
Ítem 8 .51				