

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



Características de mindfulness y estrés agudo en estudiantes universitarios de Lima
Metropolitana.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología con mención en
Psicología Clínica que presenta:

Pedro Campos Ponce

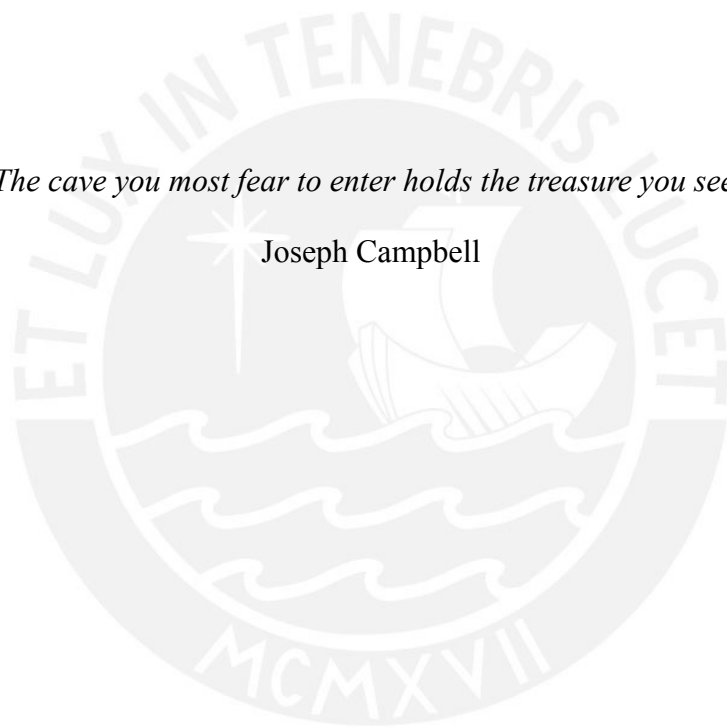
Asesora:

Dra. Cecilia Beatriz Chau Pérez Aranibar

Lima, 2021

“The cave you most fear to enter holds the treasure you seek”

Joseph Campbell



Agradecimientos

A Cecilia Chau, por su infinita paciencia.

A mi familia, por la oportunidad.

A Joaquín, Willy y Macarena, por inspirarme más de lo que saben.

Y a todas aquellas personas que contribuyeron de una u otra manera con esta investigación.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer la relación entre las características de *mindfulness* y estrés agudo y sus áreas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Como objetivo específico se propuso explorar las posibles diferencias significativas de los puntajes totales y áreas de las variables en función al sexo y práctica de meditación. Para ello se evaluó a 124 estudiantes universitarios, hombres y mujeres de 18 a 25 años ($M= 19.05$; $D.E.= 1.49$). Para medir el *mindfulness* se utilizó la adaptación del Cuestionario de Cinco Facetas de *mindfulness* (Loret de Mola, 2009) y el Inventario de Reacciones de Estrés Agudo (Valdez, 1999) para la medición del estrés agudo. La mayoría de las correlaciones encontradas responde congruentemente con los hallazgos previos en la literatura: se halló una relación inversa entre los niveles de *mindfulness* y estrés agudo y entre la mayoría de sus áreas. Se concluye así que el *mindfulness* puede funcionar como herramienta protectora contra el estrés agudo, ya que su ejercicio implica una serie de capacidades que amortiguan las respuestas de este tipo de estrés.

Palabras clave: Universitarios en Lima, *mindfulness*, estrés agudo

Abstract

The main aim of the present study was to know the relationship between mindfulness and acute stress characteristics and their areas in a group of college students from a private university of Metropolitan Lima. The specific goal proposed was to explore the significant differences of the variables' total scores and their areas depending on sex and meditation practice. In order to do so, a group of 124 college students, both men and women, from 18 to 25 years of age ($M= 19.05$; $S.D. = 1.49$), was evaluated. For mindfulness measurement, Loret de Mola's adaptation (2009) of the Five Facet Mindfulness Questionnaire was used and the Inventory of Acute Stress Responses (Valdez, 1999) was used to measure acute stress. Most of the correlations found were consistent with previous findings in the literature: an inverse correlation between the levels of mindfulness and acute stress and among most of their areas was found. It is concluded that mindfulness can function as a protective tool against acute stress, since its exercise implies a series of capacities that cushion said type of stress responses.

Key words: College students in Lima, *mindfulness*, acute stress

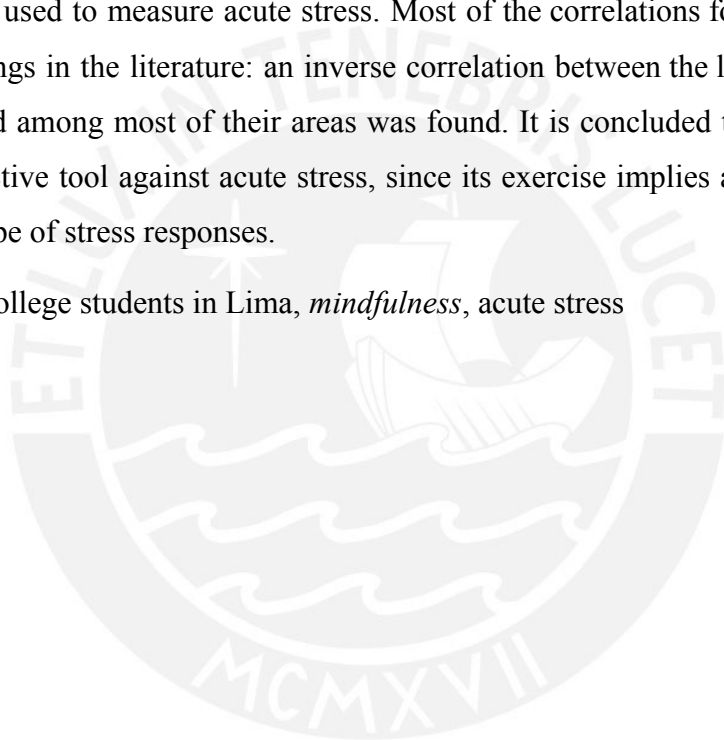


Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	9
Participantes	9
Medición	9
Análisis de Datos	12
Resultados	15
Discusión	17
Referencias Bibliográficas	25
Apéndices	37
Apéndice A: Consentimiento Informado	37
Apéndice B: Datos Sociodemográficos	39
Apéndice C: Análisis de Confiabilidad	41
Apéndice D: Puntajes Descriptivos	50

Introducción

En el Perú, hasta el año 2017, el 23.4% de peruanos tenía entre 15 y 29 años. Es decir, casi ocho millones de personas eran jóvenes, de las cuales el 49.3% era hombre y el resto mujeres (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018). Dentro de este grupo, más del 15% eran estudiantes universitarios, de los cuales el 48.9% eran mujeres y el 51.1% hombres (INEI, 2015). Así, se observa que la población universitaria de nuestro país está compuesta por más de un millón de personas.

De acuerdo con múltiples investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional, la población universitaria se encuentra constantemente expuesta a estrés, el cual proviene de múltiples fuentes, desde económicas hasta interpersonales (American College Health Association [ACHA], 2017; ACHA, 2016; Barraza et al., 2015; Bayram & Bilgel, 2008; Cassaretto et al., 2003; Chao, 2012; Civitci, 2015; González-Olaya et al., 2014; Menéndez, 2010; Pierceall & Keim, 2007; Vergara et al., 2013; Zamora & Pedraza, 2010).

Respecto al estrés, Lazarus y Folkman son unos de los principales autores e investigadores de dicho constructo y su Teoría Transaccional (Lazarus & Folkman, 1987) es ampliamente conocida. Desde esta teoría se entiende el estrés como el conjunto de respuestas que lleva a cabo un sujeto frente a una demanda interna o externa, las cuales dependen, primero, de la evaluación que este haga del estímulo estresor y segundo, de sus propios recursos para hacerle frente (Lazarus & Folkman, 1984, 1987). Así, el estrés sería producto de la interacción entre una demanda externa o interna y la capacidad de respuesta del individuo (Lazarus & Folkman, 1987).

Más adelante, Barra (2004) agrega que dicha interacción es a su vez mediada por una serie de procesos psicosociales, dentro de los que destaca el apoyo social. Por su parte, Taylor (2009) añade que en dicho intercambio, el individuo no solo experimenta emociones negativas, sino también cambios fisiológicos, bioquímicos, conductuales y cognitivos que tienen como meta modificar la demanda estresante o adaptarse a ella.

Dentro de la Teoría Transaccional existen dos componentes fundamentales: la evaluación cognitiva y el afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1987). La evaluación cognitiva refiere a la valoración que realiza el individuo de las implicancias de una demanda sobre el bienestar personal, y está compuesta por la evaluación cognitiva primaria y la evaluación cognitiva secundaria (Lazarus & Folkman, 1987). La primera tiene que ver con que se valore un estímulo como neutral, negativo o positivo (Taylor, 2009) y puede resultar en percibir la demanda como

de daño o pérdida, de amenaza o de desafío (Lazarus & Folkman, 1987). Cuando se valora un estímulo como de daño o pérdida, se hace referencia a un estímulo ya experimentado; cuando se valora como amenaza, alude a un daño anticipado; y cuando el estresor es percibido como desafío, refiere a un estímulo con el potencial de generar ganancia o dominio (Lazarus & Folkman, 1987). Por su parte, la evaluación cognitiva secundaria tiene que ver con la valoración de las propias capacidades del individuo para hacer frente a una determinada demanda (Taylor, 2009).

Luego, el afrontamiento consiste en una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar demandas específicas internas o externas que son evaluadas como excedentes de los recursos o capacidades de la persona. Estos esfuerzos se encuentran en constante cambio debido a las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la relación persona-ambiente, que es también siempre cambiante (Lazarus & Folkman, 1984, 1990).

Por otro lado, las reacciones de estrés pueden comprenderse en dos tipos: agudo y crónico (Arévalo, 2007; Everly & Lating, 2002). El estrés agudo es común en todas las personas mientras que las reacciones crónicas sólo ocurren en algunas. La reacción del organismo y las características de la reacción aguda se deben a la activación del eje neural de estrés. Dicho eje está compuesto por el sistema nervioso simpático, parasimpático y somático y será el primer eje en activarse al encarar un evento estresor (Arévalo, 2007; Everly & Lating, 2002). Este tipo de estrés dispone al organismo a reaccionar y responder cuando se enfrenta con eventos estresantes de la vida diaria o situaciones difíciles (Carr, 2006). Puede generar síntomas fisiológicos como dolores de cabeza, dolor de estómago, fatiga, entre otros (Arévalo, 2007); síntomas cognitivos como rumiación, pensamientos intrusivos, o anticipación de resultados negativos, etc.; y su experiencia está normalmente asociada a emociones negativas como vergüenza, miedo o ansiedad (Lovallo & Boyle, 2006).

Por su parte, el estrés crónico implica la activación de los ejes endocrino y neuroendocrino y trae consigo efectos perjudiciales para la salud, además de poder generar enfermedades (Arévalo, 2007; Carr, 2006; Everly & Lating, 2002). Este se manifiesta como respuesta a un estresor que ha sido sostenido en el tiempo o cuando el sujeto no ha podido lidiar con dicho estresor de manera efectiva y el eje neural ha sido activado de manera constante por lo menos por 2 ó 3 meses (Carr, 2006; Everly & Lating, 2002).

Las variables sociodemográficas, como el género, el nivel socioeconómico, el status marital, entre otros, influyen en la experiencia subjetiva del estrés, desde su percepción hasta sus consecuencias (Sandín, 2003). Sin embargo, es posible categorizar las respuestas de estrés agudo en tres áreas: fisiológicas, emocionales y cognitivas (Sandín, 1995).

Las respuestas fisiológicas del estrés agudo hacen referencia al conjunto de respuestas neuroendocrinas asociadas al Sistema Nervioso Autónomo, dentro de las cuales se incluyen aumento de sudoración, aumento de dilatación pupilar, aumento de ritmo respiratorio y cardíaco, tensión muscular general, sequedad en la boca, etc. (Carr, 2006; Sandín, 1995). Por su parte, las respuestas agudas emocionales, si bien dependen del individuo y la situación particular, refieren en general a un malestar emocional (Sandín, 1995). Lazarus (2007) identificó hasta 15 emociones como respuesta al estrés, dentro de las que se encuentran ira, temor, culpa, vergüenza, tristeza, felicidad, gratitud, amor, entre otras. Por último, el estrés cognitivo hace referencia a la valoración cognitiva que realiza el individuo del potencial perjudicial o amenazante de un estresor (Taylor, 2009). Si bien las respuestas cognitivas de estrés agudo suelen estar muy vinculadas a las respuestas emocionales, Sandín (1995) encuentra tres que son experimentadas con mayor frecuencia: preocupación, pérdida de control y negación. Además, estas pueden presentarse acompañadas de distracción, incapacidad de concentración, dificultades de memoria, bloqueos mentales, pensamientos intrusivos, etc. (Sandín, 1995; Taylor, 2009).

Una población que lidia frecuentemente con el estrés son los estudiantes universitarios. Es así como diversas investigaciones han encontrado que la población universitaria reporta una prevalencia de niveles de estrés entre medios y elevados que oscila desde el 34% hasta el 83.9% (ACHA, 2017; ACHA, 2016; Barraza et al., 2015; Bayram & Bigel, 2008; Gonzáles-Olaya, et al., 2014; Pierceall & Keim, 2007; Vergara et al., 2013; Zamora & Pedraza, 2010).

Por ejemplo, en Estados Unidos se ha encontrado que los niveles de estrés reportados por los universitarios se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo (ACHA 2016, 2017). En encuestas nacionales realizadas por la ACHA en el 2016 y 2017, los universitarios reportaron una incidencia de niveles de estrés sobre el promedio o muy elevados en los últimos 12 meses del 60% y 57%, respectivamente.

En América Latina, se han hallado resultados similares a los mencionados anteriormente (Barraza et al., 2015; Gonzáles-Olaya et al., 2014; Vergara et al., 2013; Zamora & Pedraza, 2010). En México, Zamora y Pedraza (2010) encontraron que los estudiantes universitarios

reportaban mayor nivel de estrés que los adultos mayores, siendo esta diferencia significativa: 55.5% de los universitarios reportó niveles medios de estrés y un 7.6% reportó niveles altos, en comparación con los adultos mayores, cuyos porcentajes fueron de 25.5% y 2% respectivamente. Por su parte, investigaciones colombianas (González-Olaya et al., 2014; Vergara et al., 2013) encontraron una alta prevalencia de síntomas de estrés y niveles de estrés elevados (desde 37.4% hasta 56.6%) en diferentes muestras de estudiantes de universidades privadas en Colombia. Finalmente, una investigación en Chile (Barraza et al., 2015) midió los niveles de estrés, ansiedad y depresión en un grupo de estudiantes de tres universidades diferentes, encontrando que casi la mitad de los estudiantes (44%) reportó niveles de estrés de moderado a muy severo, así como niveles de depresión (28%) y ansiedad (47%).

En nuestro país existe un amplio campo de investigación nacional sobre el estrés en universitarios y algunos de los hallazgos más importantes reportan que las principales fuentes de estrés incluyen temas relacionados con la planificación del futuro laboral y vocacional, con el sí mismo, la familia y los pares, los conflictos emocionales, el rendimiento académico, los problemas personales y los temas financieros (Bedoya et al., 2006; Boullosa, 2013; Cassaretto et al., 2003; Chau & Van den Broucke, 2005; Martínez & Morote, 2001; Menéndez, 2010; Mikkelsen, 2011). Respecto al estrés agudo, Menéndez (2010) encontró en un grupo de más de 500 universitarios de una universidad privada de Lima que más del 30% presentaba hasta 10 síntomas de estrés con alta frecuencia, en su mayoría de estrés emocional y cognitivo.

Otro tipo de estrés al que están constantemente expuestos los universitarios y que es un área que ha sido muy estudiada es el estrés académico (Barraza, 2005; Barraza, 2004; Barraza & Silerio, 2007; Bedoya et al., 2006; Boullosa, 2013; Celis et al., 2001; Céspedes, 2013; Feldman et al., 2008; Mikkelsen, 2011). Diversos estudios han encontrado que la mayoría de universitarios reporta niveles medios y medios-altos de estrés académico, lo cual hace referencia al nivel de intensidad de la incomodidad y malestar experimentados (Alcántara, 2019; Boullosa, 2013; Mondoñedo, 2018; Tovar, 2019; Velazco, 2019). Además, diversas investigaciones coinciden en que los factores académicos más estresantes para los universitarios tienen que ver con encarar evaluaciones, con la sobrecarga de tareas y trabajo, y con la distribución del tiempo (Barraza, 2005; Barraza, 2004; Barraza & Silerio, 2007; Bedoya et al., 2006; Boullosa, 2013; Celis et al., 2001; Céspedes, 2013; Feldman et al., 2008; Velazco, 2019). Frente a este tipo de

situaciones, se ha encontrado que las respuestas psicológicas más frecuentes incluyen ansiedad, inquietud y problemas de concentración (Boullosa, 2013).

Por otro lado, diversos estudios han explorado la relación del sexo con el estrés. Por un lado, se ha encontrado que las mujeres reportan niveles más elevados de estrés que los hombres, siendo esta diferencia significativa (American Psychology Association [APA], 2015; Bayram & Bilgel, 2008; Broughman et al., 2009; Carrillo, 2016; Meckamalil et al., 2020; Menéndez, 2010; Ticona et al., 2013; Vergara et al., 2013), lo que indicaría que el estrés como variable se ve afectada por el sexo de la población. Sin embargo, otras investigaciones (Ancer et al., 2011; Cassareto et al., 2003; González & Landero, 2008; Makhbul & Hasun, 2011; Ramos & Jordao, 2014; Stroud et al., 2002), no han encontrado esta diferencia, lo que sugiere que se debe seguir analizando esta relación.

De lo anterior se desprende que los universitarios se encuentran constantemente expuestos a fuentes de estrés, lo que puede afectar su bienestar físico y psicológico, tanto a corto como a mediano plazo, si este no es manejado de manera adecuada (APA, 2016; APA, 2015; Esch, 2012; La Rosa, 2014; Padgett & Glaser, 2003; Krantz et al., 2013; Niedhammer et al., 1998). Las consecuencias a nivel físico más reportadas incluyen dolores de cabeza, aumento de peso, pérdida de cabello y problemas digestivos, migrañas, diabetes, alteración del ciclo menstrual, disfunción eréctil e impotencia, alteración del sistema inmune y enfermedades cardiovasculares (APA, 2016; APA, 2015; Donatelle, 2012; Esch, 2002; La Rosa, 2014; Padgett & Glaser, 2003). Por su parte, los síntomas de malestar psicológico abarcan la alteración de los ciclos normales de sueño, fatiga, dificultades en la concentración y memoria, irritabilidad, ansiedad y depresión (Donatelle, 2012; Krantz et al., 2013; La Rosa, 2014; Niedhammer et al., 1998). Adicionalmente, se ha encontrado también que los niveles elevados de estrés pueden tener un impacto negativo sobre el desempeño académico de los estudiantes (Regehr et al., 2013).

En los últimos años, frente a esta problemática, se han identificado algunas alternativas eficaces para disminuir los efectos del estrés, dentro de las cuales se encuentra la práctica de *mindfulness* (Bamber & Schneider, 2015; Barragán et al., 2007; Bonilla & Padilla, 2015; Chen et al., 2013; Chiesa & Serretti, 2009; Delgado et al., 2010; Franco, 2009; Fuente de la et al., 2010; Song & Lindquist, 2015).

El *mindfulness* es un concepto que proviene de la filosofía oriental, específicamente de la Psicología Budista (Shapiro & Carlson, 2009). Kabat-Zinn es uno de los principales autores que

ha trabajado con dicho concepto y menciona que el *mindfulness* se relaciona con la acción de examinar quiénes somos, con cuestionar nuestra visión del mundo y nuestro lugar en él y con cultivar al máximo la apreciación de cada momento en el que vivimos; tiene que ver con “estar en contacto” (2001). Dicho autor refiere que el *mindfulness* implica prestar atención de una manera particular: a propósito, en el presente y sin juzgar. Este tipo de atención fomenta un mayor nivel de conciencia, claridad, y de aceptación de la realidad “aquí y ahora” (Kabat-Zinn, 2001). Por su parte, Langer (2000), otra importante investigadora del tema, define el *mindfulness* como un estado flexible de la mente en el que estamos activamente involucrados en el presente, notando nuevas cosas y siendo sensibles al contexto.

Autores como Brown y Ryan (2003), Germer (2004) y Riskin (2012), también han definido el *mindfulness* y su visión enriquece el concepto. A partir de ellos, este puede entenderse como un estado de conciencia en el que la atención se encuentra dirigida al presente, abarcando tanto la cognición y emoción como los estados fisiológicos (Brown & Ryan, 2003; Germer, 2004; Riskin, 2012). Por su parte, Windbolt (2014) añade que es una práctica contemplativa que alienta la auto-conciencia, la receptividad a nueva información y el crecimiento personal.

De esta manera, en la presente investigación se entiende el *mindfulness* como un estado mental de contemplación, libre de juicios valorativos, en el que la atención se encuentra deliberadamente dirigida a los estados mentales, emocionales, fisiológicos y al medio que rodea. Es una práctica que proporciona, así, diversos beneficios psicológicos y físicos (Brown & Ryan, 2003; Germer, 2004; Langer, 2000; Kabat-Zinn, 2001; Riskin, 2012; Shapiro & Carlson, 2009; Winbolt, 2014).

Por otro lado, el *mindfulness* puede entenderse como un rasgo de personalidad o como un estado (Campos et al., 2015). El *mindfulness* como rasgo hace referencia a la tendencia de dirigir la atención y mantenerla intencionalmente al momento presente, tendencia que puede observarse y variar a través del tiempo. En paralelo, el *mindfulness* como estado se relaciona con el ejercicio del *mindfulness* en un momento específico (el ahora) y con una actitud determinada (Campos et al., 2015). En la presente investigación, se investigará sobre el *mindfulness* como rasgo.

Asimismo, cabe señalar que, de acuerdo a diferentes autores y para efectos de este estudio, el *mindfulness* está compuesto por cinco áreas: Actuar con Conciencia, Ausencia de Juicio, Ausencia de Reactividad, Descripción y Observación (Baer et al., 2006; Baer et al., 2008; Loret de Mola, 2009). Se profundizará sobre dichas áreas en la sección de Discusión.

Actualmente, el estudio del *mindfulness* se orienta hacia la búsqueda de beneficios que puede aportar su práctica, tanto a nivel psicológico como físico (Bamber & Schneider, 2015; Bonilla & Padilla, 2015; Chen et al., 2013; Chiesa & Serretti, 2009; Delgado et al., 2010; Fuente de la et al., 2010; Sierra et al., 2015; Song & Lindquist, 2015). Dentro de dichos beneficios, este se presenta como una alternativa eficaz para combatir la problemática del estrés (Bamber & Schneider, 2015; Chiesa & Serretti, 2009; Delgado et al., 2010; Sierra et al., 2015; Song & Lindquist, 2015). Al respecto, diversas investigaciones observan la relación entre *mindfulness* y estrés, dejando en evidencia una relación inversa entre ambos. De hecho, estudios de diferentes partes del mundo reportan el mismo resultado: la intervención en *mindfulness* reduce de manera significativa los niveles de estrés (Bamber & Schneider, 2015; Chiesa & Serretti, 2009; Delgado et al., 2010; Sierra et al., 2015; Song & Lindquist, 2015). Asimismo, su práctica tiene un efecto positivo también sobre otras variables psicológicas como la depresión, ansiedad, el cansancio emocional, el burnout, entre otras (Bamber & Schneider, 2015; Barragán et al., 2007; Bonilla & Padilla, 2015; Chiesa & Serretti, 2009; Chen et al., 2013; Fuente de la et al., 2010; Song & Lindquist, 2015).

En nuestro país existen pocas investigaciones que incluyan el *mindfulness* como variable de estudio. Entre las que sí lo trabajan, la mayoría se centra en estudiantes universitarios de Lima. Por ejemplo, Succar (2014) analizó la relación entre *mindfulness* y calidad de sueño, y halló que dichas variables guardaban una relación directa; es decir, a mayores niveles de *mindfulness*, mejor la calidad de sueño. Por su parte, Denegri (2015) exploró los niveles de *mindfulness* de una muestra de universitarios antes y después de una serie de sesiones de terapias por el arte. Entre los principales resultados, encontró que los niveles de *mindfulness* aumentaron significativamente después de su intervención. Por otro lado, Meneses (2017) evaluó la relación entre el *mindfulness* y el ansia por la comida, encontrando correlaciones significativas e inversas entre el puntaje total y por áreas de ansia por la comida con casi todas las áreas del *mindfulness*, con excepción de Observación, la cual presentó una relación directa. Además, halló diferencias significativas en función al sexo de los participantes, donde las mujeres presentaban puntajes más elevados de ansias por la comida que los hombres (Meneses, 2017). Finalmente, Garavito (2017) exploró la relación entre el *mindfulness* y la ansiedad y encontró relaciones inversas y significativas entre cuatro de cinco facetas del *mindfulness* y la ansiedad como estado y como rasgo. La única faceta que no presentó una correlación significativa fue la de Observación.

En investigaciones más recientes, Basurco (2019) encontró que el sentido de coherencia correlacionó de manera significativa y positiva con el *mindfulness* y casi todas sus facetas con excepción de Observación, con la que tuvo una correlación negativa. Por su parte, Salomón (2019) halló una correlación significativa del *mindfulness* con seis estilos de afrontamiento diferentes: de manera directa con las estrategias de afrontamiento activo, planificación y reinterpretación positiva; y de forma inversa con desentendimiento conductual, negación y enfocar y liberar emociones.

Por otro lado, cabe señalar que diversos autores plantean que la práctica regular de meditación aumenta los niveles de *mindfulness* en quienes la practican (Baer et al., 2004; Brown & Ryan, 2003; Kabat Zinn, 2003; Loret de Mola, 2009). Es así como se ha encontrado que los meditadores obtienen puntajes más elevados en el *mindfulness* y sus facetas que aquellas personas que no practican la meditación (Baer et al., 2006; Baer et al., 2008; Bruin et al., 2012; Loret de Mola, 2009; Meneses, 2017; Van Dam et al., 2009).

De esta forma, se podría concluir que el *mindfulness* y el estrés están empírica y teóricamente relacionados, en tanto el primero funcionaría como una herramienta efectiva para combatir aquellos estímulos que pueden generar estados de malestar en los sujetos. Si bien podemos observar que la investigación en *mindfulness* es un campo que se va ampliando en nuestro medio, es clara la importancia del crecimiento de la investigación nacional en temas de salud al respecto, especialmente si se tiene en consideración el impacto que este puede tener tanto a nivel psicológico, emocional, fisiológico y corporal (Bamber & Schneider, 2015; Bonilla & Padilla, 2015; Chen et al., 2013; Chiesa & Serreti, 2009; Delgado et al., 2010; Fuente de la et al., 2010; Sierra et al., 2015; Song & Lindquist, 2015).

Por todo lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo principal conocer la relación entre *mindfulness* y estrés agudo y sus áreas en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Como objetivo específico, se plantea explorar las diferencias de medias de *mindfulness* y estrés agudo y sus áreas de acuerdo a las variables sociodemográficas de sexo y práctica de meditación. Para llevar a cabo los objetivos señalados, se aplicará, en un solo momento y de forma grupal, una serie de instrumentos con los que se medirán las variables señaladas.

Método

Participantes

Se accedió a la muestra a partir de la coordinación con los responsables de las unidades académicas involucradas del centro de estudios donde se realizó la investigación. Además, se cumplió con todos los requerimientos solicitados por esta.

La muestra estuvo conformada por 124 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, de los cuales el 68.5% fueron mujeres y el 31.5% restante hombres. Las edades oscilaron entre los 18 y 25 años ($M= 19.05$, $D.E.= 1.49$). El 80.6% había nacido en Lima y el 19.4% provenía de diferentes provincias del país. De estos últimos, el tiempo de residencia en Lima oscilaba entre 9 meses como mínimo y 22 años como máximo ($M= 4.75$, $D.E.= 5.72$).

La mayoría de las y los participantes (88.5%) pertenecía a una facultad de estudios generales de letras, mientras que el resto estaba distribuido en diferentes facultades. Los alumnos se hallaban entre el 1er y 8vo ciclo de estudios, aunque la mayor parte se ubicaba en el 2do (26%) o 4to (40.7%) semestre. Asimismo, el mínimo de créditos académicos fue 5 y el máximo 22 ($M= 17.23$, $DE= 3.63$). Además, el 54% de los participantes señalaba nunca haber reprobado algún curso.

El 84.7% de los estudiantes solo estudiaba y solo el 15.3% restante estudiaba y trabajaba, donde el mínimo de horas de trabajo semanal fue 4 y el máximo 30 ($M= 17.06$, $DE= 8.19$). Respecto a la práctica de meditación, solamente el 8.9% de los estudiantes meditaba, con un tiempo de práctica mínimo de 1 mes y máximo de 4 años. Entre quienes meditaban, la frecuencia variaba entre una a cinco veces por semana, donde cada sesión de meditación duraba entre 5 a 60 minutos ($M= 19.09$, $DE= 16.25$).

Previo a la aplicación, los participantes completaron un consentimiento informado (Apéndice A) donde se les informaba sobre la investigación y acerca de sus derechos (anonimato, confidencialidad y voluntariedad) y, además, se les explicó de manera verbal los objetivos de la investigación y se resolvieron sus consultas.

Luego se procedió a la aplicación de la ficha de datos sociodemográficos (Apéndice B) y los instrumentos pertinentes para los objetivos de esta investigación.

Medición

Se utilizaron dos instrumentos: la versión adaptada por Loret de Mola (2009) del Cuestionario de las Cinco Facetas de *mindfulness* (FFMQ) (Baer et al., 2008) y el Inventario de Reacciones de Estrés Agudo (IREA) (Valdez, 1999).

El cuestionario de Cinco Facetas de *mindfulness* (FFMQ; Baer et al., 2008) mide el *mindfulness* como rasgo y fue desarrollado a partir de la revisión de otras cinco pruebas que lo evalúan (*Freiburg mindfulness Inventory, Mindful Attention Awareness Scale, Kentucky Inventory of mindfulness Skills, Cognitive and Affective mindfulness Scale* y el *Mindfulness Questionnaire*). Este es un instrumento de autorreporte que consta de 39 ítems divididos en cinco factores, los cuales se califican con una escala Likert que va del 1 (Nunca o muy rara vez cierto) al 5 (Muy a menudo o siempre cierto). Un puntaje más alto implica un nivel más elevado de *mindfulness*, excepto en sus 19 ítems inversos, en los que un puntaje más alto implica un menor nivel de *mindfulness*. De esa manera, a partir del FFMQ se obtienen 6 puntuaciones: una de la prueba total y una por cada escala.

Sobre las evidencias de confiabilidad de la prueba original (Baer et al., 2008), el alfa para la prueba total fue .60 mientras que para las diferentes facetas de la prueba, estos oscilaron entre .72 y .92. Asimismo, los valores de las intercorrelaciones entre las diferentes áreas se encontraron entre .32 y .56, sugiriendo que son áreas relacionadas pero distintas (Baer et al., 2008).

Con relación a la validez, en primer lugar se corroboraron las evidencias validez de constructo a través de un Análisis Factorial Exploratorio, el cual arrojó las cinco áreas que ahora componen el FFMQ: Observación, Descripción, Actuar con conciencia, Ausencia de juicio y Ausencia de reactividad. Todas las áreas cuentan con 8 ítems, excepto por Ausencia de reactividad, que cuenta con 7.

También se analizaron las evidencias de validez convergente y discriminante. La primera fue confirmada a partir de sus correlaciones con el bienestar psicológico, donde se encontró que casi todas las correlaciones eran significativas y positivas, las cuales oscilaron entre .21 y .63 ($p < .01$). Sin embargo, la correlación con la faceta Observación sólo fue significativa en la muestra meditadora, lo que coincide con resultados anteriores (Baer et al., 2006) que sugieren que la tendencia a notar estímulos externos e internos está relacionada al bienestar psicológico en meditadores pero no en otras poblaciones. Respecto a las evidencias de validez discriminante, se encontró que la mayoría de las facetas de *mindfulness* correlacionaba de manera significativa y

negativa con síntomas psicológicos, con valores entre un rango de $-.22$ y $-.63$ ($p < .01$). Sin embargo, para la faceta Observación esto solo fue cierto en la muestra de meditadores; en la muestra de estudiantes esta correlación fue positiva y en las otras dos fue no significativa. Dichos hallazgos son consistentes con la hipótesis de Baer et al. (2006), que plantea que la faceta Observación puede funcionar diferente en individuos con experiencia de meditación.

Loret de Mola (2009) llevó a cabo la validación del FFMQ en Perú, utilizando una traducción propia al español, en un grupo de meditadores y otro de no meditadores. La cantidad de áreas, ítems, y su forma de calificación se mantuvo. Dicha autora encontró un adecuado grado de consistencia interna, tanto de la prueba total (.89) como de sus áreas (alfas entre .77 y .86); y, las correlaciones ítem-test corregidas fueron altas (entre .53 y .78). Todos los coeficientes de correlación entre los factores y el puntaje total fueron altos (entre .58 y .72).

En cuanto a las evidencias de validez, la autora señala que no se realizó un análisis factorial debido a que su muestra no era lo suficientemente grande ($N= 110$). Por otro lado, se encontró que la prueba supo diferenciar entre el grupo de meditadores y no-meditadores, aunque las diferencias significativas se hallaron sólo en tres de las cinco áreas, dejando de lado Actuar con conciencia y Ausencia de juicio. Además, se encontró una correlación media (Cohen, 1988) entre la prueba total ($r= .3$, $p < .01$) y tres de sus diferentes áreas de la prueba (exceptuando Actuar con Conciencia y Ausencia de Juicio; correlaciones entre .22 y .41) con la experiencia de meditación.

Este instrumento ha sido validado en diversos países, entre los cuales se incluyen España (Cebolla et al., 2012) y Chile (Schmidt & Vinet, 2015). Las adaptaciones española y chilena de la prueba tuvieron adecuados puntajes de confiabilidad, con alfas para la prueba total de .88 y .79 respectivamente; los coeficientes de las áreas oscilaron entre .62 y .91. Además, se realizaron análisis factoriales confirmatorios y se comprobó la estructura interna del cuestionario (Cebolla et al., 2012; Schmidt & Vinet, 2015).

En la presente investigación, se encontró un coeficiente de alfa fue .83 para la prueba total. Las diferentes áreas de la prueba obtuvieron los siguientes coeficientes: Observación, .73; Descripción, .85; Actuar con Conciencia, .70; Ausencia de Juicio, .91; y Ausencia de Reactividad .67. Respecto a la correlación ítems-test corregida, los valores oscilaron entre .05 y .58 (ver Apéndice C). Sin embargo, cuando se observaron las correlaciones ítem-test corregidas

por áreas, todas superaron el .31 (con excepción de dos ítems cuyos valores fueron de .23 y .26), por lo cual se decidió mantener los ítems (ver Apéndice C).

Por su parte, el estrés fue evaluado a partir del Inventario de Reacciones de Estrés Agudo (IREA), creado en nuestro país por Valdez (1999). El instrumento evalúa las reacciones de estrés en los últimos seis meses y consta de 33 ítems de autorreporte, agrupados en tres áreas: Reacciones Emocionales (12 ítems), Reacciones Fisiológicas (13 ítems) y Reacciones Cognitivas (8 ítems). Cada ítem se califica con una escala Likert de 4 puntos, que va desde el 0 (Nunca) hasta el 3 (Siempre) (Valdez, 1999). Así, la prueba arroja cuatro puntajes: el de la prueba total, y uno por cada una de sus áreas.

Las evidencias de validez y confiabilidad de la prueba original fueron evaluadas en una muestra de 102 adolescentes embarazadas peruanas, todas escolares cursando 3ro o 4to secundaria, con edades entre 15 y 17 años. En lo referido a la confiabilidad del instrumento, se encontró que este tiene un adecuado grado de consistencia interna, tanto en la prueba total (.91), como en cada una de sus áreas (Reacciones Emocionales, .82; Reacciones Fisiológicas, .74; Reacciones Cognitivas, .83). Asimismo, todos los coeficientes de correlación ítem-test corregidas tuvieron puntajes entre .37 y .56, con excepción de dos correlaciones (ítems 11 y 15) menores a .17.

La evidencia de validez de contenido fue evaluada a partir del criterio de jueces, el cual arrojó un puntaje mayor a 80%, indicando que los ítems de la prueba describían acertadamente las diferentes reacciones que el estrés puede generar.

En el presente estudio, el IREA mostró una confiabilidad elevada (Hernández et al, 2010), en tanto el coeficiente de alfa para la prueba total fue de .91. Para las áreas de la prueba, la confiabilidad fue aceptable para las Reacciones Emocionales (.88) y Cognitivas (.86), y media para las Reacciones Fisiológicas (.68). En la prueba total, hubo nueve ítems con correlaciones menores a .30 (Ver Apéndice C).

Análisis de datos

Para realizar el análisis de la información recolectada se utilizó el programa estadístico *IBM - Statistical Package for the Social Sciences*, versión 23.0. En primer lugar, se analizaron estadísticos descriptivos sobre la muestra con el fin de conocer sus características generales. A continuación, se probó la normalidad o no-normalidad de la muestra a través de la prueba de

Kolmogorov-Smirnov, en tanto esta fue mayor a 50 (N= 124). Luego de ello, se calculó la confiabilidad de los instrumentos a partir del coeficiente alfa y se evaluaron los puntajes de las correlaciones ítem-test corregidas.

A continuación, se realizó el análisis estadístico correspondiente en función a los objetivos de la investigación. En primer lugar, utilizando el coeficiente de Pearson, se midió la correlación entre los puntajes totales y por áreas del *mindfulness* y estrés agudo en la muestra total. Luego, se buscaron diferencias significativas en los niveles de *mindfulness* y estrés agudo en función al sexo y la práctica de meditación, para lo que se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes.





Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función a los objetivos de investigación planteados.

En primer lugar, se presentan las correlaciones entre los puntajes totales de *mindfulness* y estrés agudo y sus áreas en función al objetivo general de la investigación. Luego, se exponen las diferencias significativas entre los puntajes de *mindfulness* y estrés agudo y sus respectivas áreas, en función a las variables sociodemográficas de sexo y práctica de meditación, en concordancia con el objetivo secundario.

Respecto al objetivo general, los puntajes totales de ambas variables tuvieron una correlación inversa, significativa y media (Hernández et al., 2010), con un coeficiente de Pearson de $r=-.53$, $p<0.01$ (Ver Tabla 1). Asimismo, el puntaje total de *mindfulness* correlacionó de manera inversa y significativa con todas las áreas de estrés: tuvo una relación media con el Estrés Cognitivo ($r= -.57$, $p<0.01$) y Emocional ($r= -.51$, $p<0.01$), mientras que esta fue muy débil con el Estrés Fisiológico ($r= -.22$, $p<0.05$) (Ver Tabla 1). Por su parte, el puntaje total de Estrés correlacionó significativa y negativamente con tres de las áreas de *mindfulness*: Descripción ($r= -.27$, $p <0.01$), Actuar con Conciencia ($r= -.53$, $p <0.01$) y Ausencia de Juicio ($r= -.59$, $p <0.01$). Adicionalmente, los resultados de las correlaciones entre las áreas de las variables se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1Correlaciones entre *Mindfulness* y Estrés y sus áreas

	Observación	Descripción	Actuar con Conciencia	Ausencia de Juicio	Ausencia de Reactividad
<i>Mindfulness</i>					
Total					
Estrés Total	-.53**	.16	-.27**	-.53**	-.59**
Estrés Emocional	-.51**	.10	-.26**	-.46**	-.53**
Estrés Fisiológico	-.22*	.27**	-.14	-.31**	-.38**
Estrés Cognitivo	-.57**	.08	-.28**	-.57**	-.59**

 $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$

Con respecto al objetivo específico, no se halló ninguna diferencia significativa entre los puntajes de *mindfulness* ($t(120) = 1.85$, $p = .07$) ni estrés agudo ($t(120) = -1.54$, $p = .12$) en función a las variables sociodemográficas de sexo ni práctica de meditación.

Discusión

El objetivo principal fue determinar si había una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes totales y las áreas de *mindfulness* y estrés agudo. Asimismo, el objetivo específico se planteó indagar si existían diferencias significativas entre los puntajes totales de las variables y sus áreas en función al sexo y práctica de meditación.

Se encontró una correlación significativa e inversa entre los puntajes de *mindfulness* Total y Estrés Total, en concordancia con hallazgos previos en la literatura (Bamber & Schneider, 2015; Cheisa & Serreti, 2009; Delgado et al., 2010; Sierra et al., 2015; Song & Lindquist, 2015). Esto puede entenderse desde que, por un lado, el *mindfulness* refiere a la capacidad para aceptar el presente de manera fluida, sin juzgarlo y sin alterarse por él. Asimismo, la ausencia de juicio sobre los diferentes estímulos que pueden ser percibidos y la toma de conciencia sobre el momento presente son dos de sus pilares (Baer et al., 2008; Kabat-Zinn, 2001; Shapiro & Carlson, 2009). Por el contrario, la experiencia del estrés y específicamente la evaluación cognitiva que este supone, se opone a dichos fundamentos del *mindfulness*. En primer lugar, la evaluación cognitiva es un juicio en sí misma, lo que va en contra de la ausencia de juicio que propone el *mindfulness*. En segundo lugar, además de ser percibido como desafío, los estímulos estresores pueden ser evaluados como de daño o pérdida o de amenaza. Si un estímulo es valorado como de daño o pérdida, la atención estará dirigida hacia algo que ya se experimentó, es decir, al pasado. Por el contrario, si un estímulo es valorado como una amenaza, la atención estará orientada hacia el daño que podría ocasionar en el futuro (Lazarus & Folkman, 1987; Taylor, 2009). De esa manera, la invitación del *mindfulness* a dirigir la atención al momento presente es opuesta a la tendencia a dirigir la atención hacia el pasado o el futuro en la experiencia de estrés.

Por otro lado, el puntaje total de *mindfulness* correlacionó de manera significativa e inversa con las tres áreas del Estrés: Emocional, Fisiológico y Cognitivo. La relación más fuerte se dio con el Estrés Cognitivo ($r = -.57, p < 0.01$), el cual parte de una evaluación cognitiva y tiene que ver con un conjunto de verbalizaciones que se desencadenan a partir de un evento estresante cuyas características son evaluadas como perjudiciales o amenazantes (Valdez, 1999). En contraste, el *mindfulness* tiene que ver con la capacidad de no emitir valoraciones o juicios (como bueno, malo, perjudicial, amenazante, etc.) sobre los estímulos a los que se está expuesto, ya sean experiencias internas, como emociones, pensamientos o sensaciones corporales, o

experiencias externas provenientes del medio ambiente (Baer et al., 2008; Kabat-Zinn, 2001). Así, se pone en evidencia cómo la manifestación cognitiva del estrés puede ir en sentido opuesto que el *mindfulness*, el cual tiene como uno de sus pilares la capacidad de no emitir juicios de valor (Baer et al., 2008; Kabat-Zinn, 2001).

Luego, el Estrés Emocional ($r = -.51, p < 0.01$) se refiere a la evaluación de una situación estresante que desencadena un malestar emocional, el cual puede manifestarse en emociones como temor, tristeza, ansiedad, miedo, irritabilidad, etc. (Lazarus, 2007; Taylor, 1999; Valdez, 1999). Por su parte, en el ejercicio del *mindfulness*, se tiende a dirigir la atención a una gama de estímulos más amplia (Actuar con Conciencia), muchas veces con especial atención a elementos externos seguros o útiles, lo que podría disminuir la atención a emociones negativas que puedan presentarse como reacción a un estímulo estresante (Woodruff et al., 2014). Además, como ya se mencionó, implica no emitir juicios de valor antes los estímulos (Ausencia de Juicio) y no responder de manera reactiva ante ellos (Ausencia de Reactividad), características que podrían funcionar como protectoras frente a reacciones emocionales negativas producto del estrés. Por ejemplo, si no se ejerce una valoración negativa sobre un estímulo, este podría reducir su potencial amenazante y la subsecuente emoción de miedo o ansiedad que podría generar.

Por último, la relación entre *mindfulness* y Estrés Fisiológico ($r = -.22, p < 0.05$), también fue significativa. El Estrés Fisiológico se refiere a todas las reacciones físicas del cuerpo frente a eventos o estímulos estresores y se encuentra a cargo del Sistema Nervioso Autónomo, encargado de la emisión de un conjunto de respuestas biológicas frente a situaciones estresantes (Carr, 2006; Sandín, 1995). Dichas respuestas son automáticas y pueden manifestarse en aumento del ritmo cardíaco y/o respiratorio, aumento de la presión arterial, sudoración, entre otros (Carr, 2006; Moscoso, 2010; Sandín, 1995). Por su parte, el entrenamiento en *mindfulness* aumenta la conciencia sobre el cuerpo, lo que implica una mayor atención consciente sobre los estados corporales y sensaciones, ya sean estos positivos o negativos (Silverstein et al., 2011). En tanto más atención se le preste regularmente a dichas sensaciones, mayor reconocimiento, conciencia y familiaridad se les tendrá, lo que será un importante facilitador para el trabajo con ellas (Halliwell, 2015; Silverstein et al., 2011). Así, es posible obtener un espectro más amplio de sensaciones en tanto uno se permita experimentar una mayor cantidad de estas, lo que puede llevar a una disminución del impacto de los síntomas de estrés ya que se reduce el foco de

atención sobre las sensaciones negativas (síntomas de estrés) al estar dirigido a todas las sensaciones (Halliwell, 2016; Halliwell, 2015; Woodruff, 2014).

Por otro lado, Ausencia de Juicio y Actuar con Conciencia fueron las únicas dos facetas de *mindfulness* que correlacionaron significativa e inversamente con el Estrés Total y todas sus áreas. La relación entre Ausencia de Juicio y el puntaje total de estrés fue de $-.59$ ($p < 0.01$) mientras que con sus áreas osciló entre $-.38$ y $-.59$ ($p < 0.01$). En paralelo, la relación de Actuar con Conciencia y el puntaje total de estrés tuvo un valor de $-.53$ ($p < 0.01$) mientras que con sus áreas la relación fluctuó entre $-.31$ y $-.57$ ($p < 0.01$). La capacidad de atender a una gama de estímulos más amplia (Actuar con Conciencia) y de no calificarlos de manera negativa (Ausencia de Juicio) podría reducir el impacto negativo de los estresores, en tanto no se consideran amenazantes y, además, se dirige la atención a otros estímulos protectores (Woodruff et al., 2014). Asimismo, la mayor familiaridad con los estímulos internos (y externos) producto de la atención consciente sobre el presente (Silverstein et al., 2011) facilitaría aún más el lidiar con dichos estímulos (Halliwell, 2015), ya sean estas emociones, pensamientos o sensaciones corporales (Baer et al., 2008; Kabat-Zinn, 2001). Es así como se explican las correlaciones halladas entre las áreas de *mindfulness* Ausencia de Juicio y Actuar con Conciencia y el Estrés Total y sus respectivas áreas.

Por su parte, la faceta Descripción correlacionó de manera significativa y negativa ($r = -.27$, $p < 0.01$) con el puntaje total de Estrés y con las áreas Estrés Cognitivo ($r = -.28$, $p < 0.01$) y Estrés Emocional ($r = -.26$, $p < 0.01$). Como se mencionó, la Descripción refiere a la capacidad de poner las experiencias internas en palabras (Baer et al., 2008; Baer et al., 2006). Sin embargo, para poder describir una experiencia, es necesario encararla conscientemente y poder tolerarla (Desrosiers et al., 2013). Así, la relación encontrada podría darse en tanto una mayor capacidad para describir las experiencias implicará una mayor tolerancia frente a eventos potencialmente estresantes, lo que a su vez puede significar una menor intensidad en la manera en la que son vividos. Adicionalmente, si se observan los ítems del FFMQ (Loret de Mola, 2009), se encontrará que 7 de los 8 que componen Descripción hacen alusión a experiencias emocionales o cognitivas. Por ejemplo, el ítem 7 dice “Puedo fácilmente poner en palabras mis creencias, opiniones y expectativas”, y el ítem 16 (inverso) indica “Tengo problemas para pensar en las palabras indicadas que expresen cómo me siento con respecto a las cosas”. Considerando la capacidad de lidiar y tolerar determinadas experiencias que implica Descripción (Desrosiers et

al., 2013), tiene sentido que niveles más elevados de esta reduzcan el impacto negativo que podrían tener las experiencias cognitivas o emocionales relacionadas con el Estrés Cognitivo o Emocional.

Por su parte, la faceta Ausencia de Reactividad tuvo una correlación significativa y negativa con el área Estrés Emocional ($r = -.21, p < 0.05$). Ausencia de Reactividad implica la capacidad para permitir que los pensamientos y emociones “transiten” o “fluyan” por uno sin quedarse atrapado en ellos o dejarse llevar por ellos y reaccionar (Baer et al, 2008; Baer et al, 2006). Como se mencionó, el estrés emocional hace alusión a aquellos estímulos que disparan un malestar emocional y pueden manifestarse en emociones como temor, tristeza, ansiedad, entre otros (Lazarus, 2007; Taylor, 1999; Valdez, 1999). Así, es coherente que una mayor capacidad de permitir que las emociones displacenteras “fluyan” implique una menor respuesta o reacción frente a dichas emociones.

Finalmente, Observación fue la única faceta de *mindfulness* que correlacionó de manera significativa y positiva con algún área de Estrés, en este caso, con Estrés Fisiológico ($r = .27, p < 0.01$), lo que coincide con los hallazgos similares en investigaciones previas (Baer et al, 2006; Sucar, 2014; Meneses, 2017). Sucede que la Observación implica la toma de atención sobre los estímulos internos y externos; sin embargo, si esta cualidad no va acompañada de otras como Ausencia de Juicio y Ausencia de Reactividad, puede llevar a que la persona esté más atenta a estímulos negativos o estresores en general. Si el sujeto no tiene las herramientas para manejar adecuadamente lo que observa, puede verse abrumado por los estresores y así aumentar sus respuestas de estrés. En esta investigación en particular, dicha característica parece estar asociada únicamente a aquellas reacciones de estrés que se manifiestan en respuestas biológicas, como cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de la presión arterial, entre otros (Carr, 2006; Moscoso, 2010; Sandín, 1995). Sin embargo, existen factores protectores frente a esto, como lo sería la práctica de meditación, la cual está asociada positivamente con *mindfulness* (Baer et al. 2008, 2003; Loret de Mola, 2009).

Por otro lado, respecto al objetivo específico, no se encontró ninguna diferencia significativa entre los puntajes totales de las variables y sus áreas en función al sexo ni práctica de meditación. Respecto al estrés, si bien gran parte de la literatura señala que las mujeres reportan niveles de estrés más elevados que los hombres (APA, 2015; Bayram & Bilgel, 2008; Broughman et al., 2009; Carrillo, 2016; Meckamalil et al., 2020; Menéndez, 2010; Ticona et al.,

2013; Vergara et al., 2013), no todas las investigaciones han encontrado dicho resultado (Ancer et al., 2011; Cassareto et al., 2003; González & Landero, 2008; Makhbul & Hasun, 2011; Ramos & Jordao, 2014; Stroud et al., 2002). Stroud et al. (2002), encontraron que la mayoría de estudios que han evaluado los niveles de estrés en hombres y mujeres han trabajado con estresores orientados al logro y a la instrumentalización, rasgos a los que los hombres tienden más que las mujeres. Esto ha puesto en una suerte de desventaja a las mujeres, generando resultados sesgados a favor de los hombres (Stroud et al., 2002). Adicionalmente, Makhbul y Hasun (2011), sostienen que la diferencia en los niveles de estrés entre hombres y mujeres no tiene que ver con la vivencia del estrés, sino que depende de la naturaleza del estresor. Por ejemplo, los niveles de estrés en las mujeres son más elevados que los hombres cuando el estresor implica lidiar con rechazo social. Los hombres, en cambio, reportan niveles de estrés más altos que las mujeres cuando el estresor tiene que ver con retos matemáticos y verbales (Makhbul y Hasun, 2011).

Así, si bien hay literatura que reporta hallazgos distintos, los resultados de esta investigación son coherentes con aquellos autores que afirman que, en realidad, hombres y mujeres no presentan diferencias significativas en los niveles de estrés (Ancer et al., 2011; Cassareto et al., 2003; González & Landero, 2008; Makhbul & Hasun, 2011; Ramos & Jordao, 2014; Stroud et al., 2002). No obstante, queda en evidencia la necesidad de continuar investigando sobre dichas diferencias con el fin de alcanzar un consenso desde el que se tomen medidas pertinentes de prevención y protección contra el estrés, tanto en los universitarios como en la población en general.

Respecto al mindfulness y las diferencias de sus puntajes en función a la práctica de meditación, toda la literatura señala que aquellas personas que practican meditación reportan niveles más elevados de mindfulness que aquellas que no lo hacen (Baer et al., 2004; Baer et al., 2006; Baer et al., 2008; Brown & Ryan, 2003; Bruin et al., 2012; Kabat Zinn, 2003; Loret de Mola, 2009; Meneses, 2017; Van Dam et al., 2009). Sin embargo, esta investigación contó con una cantidad desigual de meditadores y no meditadores, en tanto menos del 9% de la muestra practicaba meditación. Esta cantidad tan reducida de meditadores podría haber dificultado la comparación entre las medias y tenido un impacto inesperado en los resultados.

Sobre las limitaciones de la presente investigación se encuentra en primer lugar que la muestra fue reducida y relativamente homogénea (casi tres cuartos eran mujeres; el 88.5% pertenecía a la misma facultad; y el 80.6% tenía el mismo lugar de procedencia). Ello impide

apreciar una mayor variabilidad en los resultados y observar diferencias más precisas en función al comportamiento de las distintas variables psicológicas y sociodemográficas. Así, para futuras investigaciones relacionadas con el tema, se recomienda: (a) utilizar una muestra más grande; y (b) buscar una muestra más balanceada en cuanto a sexo y práctica de meditación, variables que en el pasado han presentado diferencias importantes (APA, 2015; Baer et al., 2008; Baer et al., 2006; Broughman, Zail, Mendoza & Miller, 2009; Bruin et al., 2012; Loret de Mola, 2009; Meckamalil et al., 2020; Menéndez, 2010; Van Dam et al., 2009; Vergara et al., 2013).

Otro factor que es transversal a toda la muestra y que podría haber influenciado en los resultados es el tema generacional. La totalidad de la muestra se encuentra dentro de la llamada “generación Y”, dentro de la cual se consideran a las personas nacidas, aproximadamente, entre los 80’s e inicios de los 2000; es decir, aquellas que actualmente tiene entre 15 y 35 años. Una de las características más distintivas de dichos sujetos es la inmediatez en la comunicación y un ritmo elevado de consumo, en parte producto del desarrollo tecnológico en el que se desarrollaron (Begazo & Fernández; 2015; Penagos & Rubio, 2015). El concepto de *mindfulness* se opone de cierta manera a dicha idea de inmediatez de la experiencia efímera, en tanto sugiere un “detenerse” a observar la experiencia. Así, las edades de la muestra podrían tener un impacto en la experiencia de *mindfulness* y generado un sesgo al momento de responder el FFMQ debido a una presumible falta de familiaridad con los conceptos implícitos en la prueba, afectando de esa manera los resultados encontrados. No obstante, como se expuso anteriormente, la escasez de literatura nacional sobre el tema deja en evidencia la necesidad de empezar a explorar estos temas en esta población. Para futuras investigaciones en poblaciones similares, se recomienda profundizar el análisis estadístico en función de la edad con el fin de conocer más el efecto que esta podría tener sobre los resultados de las pruebas.

Por último, otra limitación importante tiene que ver con el área de *mindfulness* Observación. El autor del FFMQ encontró que dicha área sólo funcionaba de la forma esperada en grupos de meditadores (Baer et al., 2008). Cuando se observó cómo se comportaba esta variable en grupos de no meditadores, correlacionaba de forma positiva con la ansiedad y otros síntomas psicológicos (Baer et al., 2008). Algo similar sucedió en esta investigación, en tanto Observación correlacionó positivamente con el Estrés Fisiológico, lo que podría explicarse dado que menos del 9% meditaba. El efecto que tiene el *mindfulness* sobre el estrés se ve impactado negativamente por su propia faceta Observación cuando se trata de una población que no medita.

Para conocer más detalladamente el impacto que el *mindfulness* tiene sobre el estrés agudo, se sugiere que las futuras investigaciones analicen la relación del estrés agudo y sus áreas con las facetas de *mindfulness* manera independiente, excluyendo la faceta Observación, como han hecho investigaciones previas (Meneses, 2017).

Como se ha observado a lo largo de esta investigación, los universitarios son una población en un contexto particular y con necesidades particulares, afectada en gran medida por el estrés, para lo que el *mindfulness* se presenta como una importante herramienta de protección, en tanto mayores niveles de *mindfulness* implican menores niveles de estrés (Bamber & Schneider, 2015; Bonilla & Padilla, 2015; Chen et al., 2013; Chiesa & Serretti, 2009; Delgado et al., 2010; Franco, 2009; Fuente de la et al., 2010; Sierra et al., 2015; Song & Lindquist, 2015). Por ello, resulta de suma importancia que se siga trabajando en el estudio de estas variables con el fin de poder conocer más profundamente cómo se comportan en la población universitaria y así desarrollar las medidas de prevención y protección de su salud más eficientes.

Si bien existe la necesidad de que continúen las investigaciones sobre la relación entre *mindfulness* y estrés agudo en universitarios en el contexto local, es claro que los estudios sobre el tema van abriéndose cada vez más paso, permitiendo identificar cada vez mejor las estrategias de salud que más beneficien a una población tan amplia e importante como los universitarios.



Referencias

- Alcántara, K. (2019). *Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés Académico y Bienestar* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- American College Health Association [ACHA] (2016). National College Health Assessment. Recuperado de <https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II%20SPRING%202016%20CANADIAN%20REFERENCE%20GROUP%20EXECUTIVE%20SUMMARY.pdf>
- American College Health Association (2017). American College Health Association National College Health Assessment II. Recuperado de https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II_FALL_2017_REFERENCE_GROUP_EXECUTIVE_SUMMARY.pdf
- American Psychology Association (2016). Stress Effects on the Body. Recuperado de <http://www.apa.org/helpcenter/stress-body.aspx>
- American Psychology Association (2015). *Stress in America*. Paying With Our Health. Recuperado de <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2014/stress-report.pdf>
- Ancer, L., Meza, C., Pompa, E., Torres, F. & Landero, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 16(1), 91-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29215963008.pdf>
- Arévalo, M. (2007). *Stress and extreme poverty in Peruvian women* (Tesis de doctorado). Radbound University, Nijmegen.
- Asamblea Nacional de Rectores, Dirección de Estadística (2010). *Datos Estadísticos Universitarios*. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIA_S.pdf
- Baer, R. (2003). *mindfulness* training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>.

- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of *mindfulness* by self-report: The Kentucky Inventory of *mindfulness* Skills. *Assessment*, *11*(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>.
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of *mindfulness*. *Assessment*, *13*(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S. & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, *15*(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>.
- Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2015). *Mindfulness*-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, *18*, 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.004>.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud*, *14*(2), 237-243. Recuperado de <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/848/1562>.
- Barragán Bech, R., Lewis Harb, S., & Palacio Sañudo, J. E. (2007). Autopercepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al Método de Autocontrol de la Atención (*mindfulness*). *Revista Salud Uninorte*, *23*(2), 184-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v23n2/v23n2a06.pdf>
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. Recuperado de www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-77-1-el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.html
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Psicología Científica*, *(9)7*, 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>.
- Barraza, R., Muñoz, N., Alfaro, M., Álvarez, A., Araya, V., Villagra, J. & Contreras, A. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, *53*(4), 251-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005>.

- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 48-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>.
- Basurco, M. (2019). *Mindfulness y Sentido de Coherencia en Jóvenes Universitarios de Lima Metropolitana*. PUCP, Lima.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 43(8), 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>.
- Bedoya, S., Perea, M., & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de la facultad de estomatología durante el semestre 2005-1. *Revista Estomatológica Herediana*, (16)1, 15-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421539345004>.
- Begazo, J., & Fernández, W. (2016). Los Millennials Peruanos: Características y Proyecciones de Vida. *Gestión en el Tercer Milenio*, 18(36), 9-15. <https://doi.org/10.15381/gtm.v18i36.11699>.
- Bodenlos, J., Wells, S., Noonan, M., & Mayrsohn, A. (2015). Facets of Dispositional mindfulness and Health among college students. *The Journal of alternative and Complementary Medicine*, 21(10), 645-652. <https://doi.org/10.1089/acm.2014.0302>.
- Bonilla, K. & Padilla, Y. (2015). Estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (*mindfulness*) de manejo de la ansiedad para estudiantes universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 72-87. Recuperado de <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/download/260/260>.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Brougham, R., Zail, C., Mendoza, C., & Miller, J.(2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current psychology*, 28(2), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: *mindfulness* and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and social psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.

- Bruin de, E. I., Topper, M., Muskens, J. G., Bögels, S. M., & Kamphuis, J. H. (2012). Psychometric properties of the Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in a meditating and a non-meditating sample. *Assessment*, *19*(2), 187-197. <https://doi.org/10.1177/1073191112446654>.
- Campos, D., Cebolla, A., & Rasal, P. (2015). *Mindfulness* estado, habilidades *mindfulness* y auto-compasión en el aprendizaje de *mindfulness*: Un estudio piloto. *Ágora de Salud*, *22*(2), 225-233. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2.22>.
- Carr, J. (2006). Stress and Illness. En *Behavior and Medicine*, 111-124. Washington, DC: Hogrefe & Huber.
- Carrillo, S. (2016). *Reacciones al estrés y estilos de afrontamiento en pacientes con depresión que acuden a una institución de salud mental*. Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., & Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología*, *21*(2), 363-392. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6849>.
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R. & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the spanish validation of the Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ.) *The European Journal of Psychiatry*, *26*(2), 118-126. <http://dx.doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005>.
- Celis, J., Araujo, M. B., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. En *Anales de la Facultad de Medicina*, *62*(1), 25-30. <https://doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>.
- Céspedes, E. (2013). *Inteligencia emocional y niveles de estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad de San Martín de Porres-Filial Norte de Agosto a Diciembre de 2011*. Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Chao, R. (2012). Managing perceived stress among college students: The roles of social support and dysfunctional coping. *Journal of College Counseling*, *15*(1), 5-21. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00002.x>.
- Chau, C. & Van den Broucke, S. (2005). Consumo de alcohol y sus determinantes en estudiantes universitarios limeños: estudio de focus group. *Revista de Psicología*,

- 23(2), 269-291. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2152>.
- Chen, Y., Yang, X., Wang, L. & Zhang, X. (2013). A randomized controlled trial of the effects of brief *mindfulness* meditation on anxiety symptoms and systolic blood pressure in Chinese nursing students. *Nurse Education Today*, 33(10), 1166-1172. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.11.014>.
- Chiesa, A. & Serretti, A. (2009). *Mindfulness*-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The journal of alternative and complementary medicine*, 15(5), 593-600. <https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495>.
- Çivitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 271-281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H. & Villa, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés en un grupo de profesores. *Psicología conductual*, 18(3), 511. Recuperado de https://pandelisperakakis.info/wp-content/uploads/2019/06/Delgado_2010-1.pdf.
- Denegri, P. (2015). *Terapia a través del arte usando el modelo de estudio abierto con un grupo de estudiantes de psicología* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Desrosiers, A., Klemanski, D. H., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mapping *mindfulness* facets onto dimensions of anxiety and depression. *Behavior Therapy*, 44(3), 373-84. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.02.001>.
- Donatelle, R. (2012). *My Health: An Outcomes Approach*. Nueva York: Pearson Higher Education.
- Esch, T., Stefano, G., Fricchione, G. & Benson, H. (2002). Stress in cardiovascular diseases. *Med Sci Monit*, 8(5), 93-101. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.328.9352&rep=rep1&type=pdf>.

- Everly, S. & Lating, M. (2002). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. 2nd ed. New York: Kluger Academic/ Plenum Publishers
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-752. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/26136697.pdf>.
- Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 99-109. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/177/179>.
- Fuente de la, J., Justo, C., & Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *ESE: Estudios sobre educación*, (19), 31-52. Recuperado de https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18324/2/ESE19_Art%c3%adculo2.pdf.
- Garavito, P. (2017). *Mindfulness y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima..
- Germer, C. (2004). What is *mindfulness*. *Insight Journal*, 22, 24-29. Recuperado de https://www.drtheresalavoie.com/userfiles/253125/file/insight_germermindfulness.pdf.
- González-Olaya, H., Delgado-Rico, H., Escobar-Sánchez, M. & Cárdenas-Angelone, M. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(1), 47-54. <http://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000100008>.
- González, M. & Landero, R. (2008). Síntomas psicósomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia-Uanl*, 11(4), 11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/402/40211412.pdf>
- Halliwell, E. (2015). *Mindfulness: How to Live Well by Paying Attention*. Hay House, Inc.
- Halliwell, E. (2016). *Into the heart of mindfulness: Finding a way of well-being*. Londres: Piatkus.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014. Principales Resultados*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1298/Libro.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.* Recuperado de http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf.
- Jimenez, C., Navia-Osorio, P. & Diaz, C. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 442-455. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x>.
- Justo, C. F. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 99-109. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/177/179>.
- Kabat-Zinn, J. (2001). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation for everyday life*. London: Piatkus Books.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *mindfulness*-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- Krantz, D., Thorn, B. & Kiecolt-Glaser, J. (2013). How stress affects your health. <http://www.apa.org/helpcenter/stress.aspx>.
- La Rosa, J. (2014). *De la felicidad a la salud. Cómo ser feliz para tener buena salud*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Langer, E. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1990). Coping and emotion. *Psychological and biological approaches to emotion*, 313-332.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer publishing Company.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>.
- Loret De Mola, A. (2009). *Confiabilidad y validez de constructo del FFMQ en un Grupo de meditadores y no meditadores* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Lovallo, W. & Boyle, C. (2006). Stress and Illness. En *Behavior and Medicine*, 111-124. Washington, DC: Hogrefe & Huber.
- Makhbul, Z., & Hasun, F. (2011). Gender Responses to Stress Outcomes. *Journal of Global Management*, 1(1), 47-55. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.4506&rep=rep1&type=pdf#page=51>
- Martínez, P. & Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología*, 19(2), 211-236. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3628>
- Meckamalil, C., Brodie, L., Hogg-Johnson, S., Carroll, L., Jacobs, C., & Côté, P. (2020). The prevalence of anxiety, stress and depressive symptoms in undergraduate students at the Canadian Memorial Chiropractic College. *Journal of American College Health*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1751173>.
- Menéndez, M. (2010). *Estrés agudo, y características de cólera y hostilidad en estudiantes universitarios de Ciencias e Ingeniería* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Meneses, J. (2017). *Ansia por la comida y mindfulness en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Mikkelsen, F. (2011). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.

- Mondoñedo, C. (2018). *Bienestar y Estrés Académico en Universitarios Deportistas y No Deportistas* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Moscoso, M. (2010). El estrés crónico y la Terapia Cognitiva centrada en *mindfulness*: una nueva dimensión de la psiconeuroinmunología. *Persona*, 13, 11-29. <https://doi.org/0.26439/persona2010.n013.262>
- Naciones Unidas. (2016). Juventud. Recuperado en <http://www.un.org/es/globalissues/youth/>
- Niedhammer, I., Goldberg, M., Leclerc, A., Bugel, I. & David, S. (1998). Psychosocial factors at work and subsequent depressive symptoms in the Gazel cohort. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 197-205. Recuperado de https://www.sjweh.fi/download.php?abstract_id=299&file_nro=1.
- Oblitas, L. (2003). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México, DF: International Thomson Editores.
- Ordaz, S. & Luna, B., (2012). Six differences in physiological reactivity to psychosocial stress in adolescence. *Psychoneuroendocrinology*, 37(8), 1135-1157. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.01.002>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Health for the World's Adolescents. A second chance in the second decade. Recuperado en http://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/1612_MNCAH_HWA_Executive_Summary.pdf
- Ortiz, J. & Toranzo, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 59-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873006.pdf>
- Padgett, D. & Glaser, R. (2003). How stress influences the immune response. *Trends in immunology*, 24(8), 444-448. [https://doi.org/10.1016/S1471-4906\(03\)00173-X](https://doi.org/10.1016/S1471-4906(03)00173-X).
- Pierceall, E. & Keim, M. (2007). Stress and Coping Strategies Among Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703-712. <https://doi.org/10.1080/10668920600866579>.
- Penagos, T. & Rubio, E. (2015). *Millenials y Millennials peruanos*. Lima: Editorial Ronald.
- Ramos, V., & Jordao, F. (2014). Género y estrés laboral: semejanzas y diferencias de acuerdo a factores de riesgo y mecanismos de coping. *Revista Psicologia: Organizações e*

- Trabalho*, 14(2), 218-229. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117488/2/236621.pdf>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>.
- Riskin, L. (2012). Awareness and the Legal Profession: An Introduction to the Mindful Lawyer Symposium. *Journal of Legal Education.*, 61(4), 634-640. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Leonard_Riskin/publication/255725699_Awareness_and_the_Legal_Profession_An_Introduction_to_the_Mindful_Lawyer_Symposium/links/53fde0df0cf2364ccc092178/Awareness-and-the-Legal-Profession-An-Introduction-to-the-Mindful-Lawyer-Symposium.pdf.
- Salomón, M. (2019). *Relación entre mindfulness y Afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Sandín, B. (1995). El Estrés. En A. Belloch, B. Sandín & F. Ramos. *Manual de Psicopatología*, 2, 3-42.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.
- Schmidt, C. & Vinet, E. (2015). Atención Plena: Validación del Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 33(2), 93-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200004>.
- Silverstein, R., Brown, A., Roth, H.D., & Britton, W. (2011). Effects of *mindfulness* Training on body awareness to sexual stimuli. *Psychosomatic Medicine*, 73(9), 817-825. <http://dx.doi.org/10.1097/PSY.0b013e318234e628>.
- Shapiro, S. & Carlson, L. (2009). *Arte y Ciencia del mindfulness. Integrar el mindfulness en la Psicología y en las Profesiones de Ayuda*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de *mindfulness*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 175-197. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n26/n26a10.pdf>.

- Song, Y. & Lindquist, R. (2015). Effects of *mindfulness*-based stress reduction on depression, anxiety, stress and *mindfulness* in Korean nursing students. *Nurse education today*, 35(1), 86-90. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.010>.
- Stroud, L., Salovey, P., & Epel, E. (2002). Sex differences in stress responses: social rejection versus achievement stress. *Biological psychiatry*, 52(4), 318-327. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(02\)01333-1](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01333-1).
- Succar, N. (2014). *Mindfulness y calidad del sueño en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Taylor, S (2009). *Health Psychology*. 7th ed. New York: Mc Graw Hill.
- Ticona, B., Santos E., & Siqueira, A (2013). Diferencias de género en la percepción de estrés y estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer colorrectal que reciben quimioterapia. *Aquichan*, 15(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.5294/aqui.2015.15.1.2>.
- Tovar, J. (2019). *Religiosidad, Espiritualidad y Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Valdez, N. (1999). *Cuestionario de la Respuesta de Estrés. En N. Valdez, Estrés y recursos de afrontamiento en un grupo de adolescentes embarazadas* (Tesis no publicada). PUCP, Lima.
- Van Dam, N., Earleywine, M., & Danoff-Burg, S. (2009). Differential item function across meditators and non-meditators on the Five Facet *mindfulness* Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 516–521. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.05.005>.
- Velazco, A. (2019). *Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa* (Tesis de licenciatura). PUCP, Lima.
- Vergara, K, Cárdenas, S, & Martínez, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v42n2/v42n2a05.pdf>
- Winbolt, B. (2014). *Mindfulness* and the mediator. *Journal of Mediation & Applied Conflict Analysis*, 1(1). <https://doi.org/10.33232/jmaca.1.1.4671>.
- Woodruff, S., Arnkoff, D., Glass, C. & Hindman, R. (2014). *Mindfulness* and Anxiety. In The Wiley Blackwell Handbook of *mindfulness*. John Wiley & Sons, Ltd.

Zamora, H. & Pedraza, E. (2010). Estrés en personas mayores y estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Psicología iberoamericana*, 18(1), 56-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133915936007>.



APÉNDICES

APÉNDICE A

Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Pedro Campos Ponce, alumno de último año de la especialidad de Psicología Clínica. La meta de este estudio es conocer las características de *mindfulness* y estrés en un grupo de estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una encuesta, lo que le tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Asimismo, ninguna de las preguntas que se le harán le resultará perjudicial.

Las encuestas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo(a), frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la aplicación y abstenerse de responder.

Si usted desea puede pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puede comunicarse con el alumno Pedro Campos al correo pcampos@pucp.edu.pe.

Muchas gracias por su participación.

Nombre y firma del participante

Lima, _____, 2016

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Firma _____ Lima, _____, 2016

APÉNDICE B

Datos Sociodemográficos

1. Sexo: M F
2. Edad: _____
3. Lugar de nacimiento _____
 1. Si tu lugar de nacimiento es diferente de Lima, ¿hace cuánto tiempo resides acá?
 ___ año(s) ___ mes(es)
4. Facultad: _____
5. Ciclo que cursas actualmente _____
6. Cantidad de créditos que llevas en este ciclo _____
7. ¿Alguna vez has repetido uno o más cursos? Sí No
8. Además de estudiar, ¿trabajas? Sí No
 1. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí, ¿cuántas horas semanales trabajas?

9. Actualmente, ¿practicas meditación? Sí No
10. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí,
 1. ¿Cuánto tiempo de práctica llevas? ___ año(s) ___ mes(es)
 2. ¿Cuántas veces a la semana practicas? _____
 3. ¿Cuántos minutos aproximadamente meditas cuando practicas? _____

A continuación se encuentran algunas preguntas respecto a tu práctica de ejercicio físico. En esta investigación **entendemos el ejercicio físico como** toda actividad física que es planeada, estructurada y repetitiva y que tiene como objetivo mejorar o mantener la salud física o mejorar o mantener alguna aptitud como fuerza, flexibilidad, resistencia o velocidad.

1. ¿Practicas algún tipo de ejercicio físico o deporte? Sí No

Si tu respuesta a la pregunta anterior fue No, pasa a la página siguiente.

1. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue Sí,
 1. ¿Qué tipo(s) de ejercicio físico o deporte practicas?

-
1. ¿Cuántas veces a la semana practicas dicha(s) actividad(es)? _____
 2. Aproximadamente, ¿cuántos minutos dura una sesión de dicha(s) actividad(es)?

 3. ¿Hace cuánto tiempo practicas dicha(s) actividad(es)?

_____ años _____ meses

1. ¿Cuál es el principal motivo por el que realizas ejercicio físico o deporte?
-

APÉNDICE C

Análisis de Confiabilidad de Mindfulness y Estrés y sus respectivas áreas

Tabla 1*Estadísticas de fiabilidad de mindfulness Total y sus áreas*

	Alfa	N de elementos
<i>Mindfulness</i> Total	.83	39
Observación	.73	8
Descripción	.85	8
Actuar con Conciencia	.85	8
Ausencia de Juicio	.88	8
Ausencia de Reactividad	.68	7

Tabla 2*Análisis de confiabilidad del mindfulness Total*

Ítem	Ítem corregido Correlación total
1	,02
2	,43
4	,06
6	,12
7	,31
9	,25
11	,11

15	,15
19	,24
20	,01
21	,34
24	,11
26	,22
27	,43
29	,09
31	,25
32	,33
33	,49
36	,22
37	,26
3R	,29
5R	,41
8R	,41
10R	,26
12R	,45
13R	,41
14R	,46
16R	,55
17R	,41
18R	,58
22R	,35

23R	,46
25R	,43
28R	,35
30R	,31
34R	,40
35R	,34
38R	,41
39R	,31

Tabla 3

*Análisis de confiabilidad del
FFMQ Observación*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
1	,37
6	,37
11	,27
15	,61
20	,54
26	,31
31	,58
36	,31

Tabla 4

*Análisis de confiabilidad
del FFMQ Descripción*

Ítem	Item corregido
------	----------------

	Correlación total
2	,62
7	,63
27	,67
32	,67
37	,52
12R	,55
16R	,61
22R	,41

Tabla 5

*Análisis de confiabilidad del
FFMQ Actuar con Conciencia*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
5R	,68
8R	,62
13R	,66
18R	,62
23R	,55
28R	,48
24R	,51
38R	,63

Tabla 6

*Análisis de confiabilidad del
FFMQ Ausencia de Juicio*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
3R	,64

10R	,58
14R	,71
17R	,67
25R	,78
30R	,74

Tabla 7

*Análisis de confiabilidad del
FFMQ Ausencia de Reactividad*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
4	,35
9	,34
19	,41
21	,44
24	,30
29	,38
33	,51

Tabla 8

Estadísticas de fiabilidad de Estrés Total y sus áreas

	Alfa	N de elementos
Estrés Total	,90	33
Estrés Cognitivo	,85	8
Estrés Emocional	,86	12
Estrés Fisiológico	,68	13

Tabla 9*Análisis de confiabilidad
del Estrés Total*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
1	,18
2	,56
3	,64
4	,51
5	,48
6	,67
7	,21
8	,26
9	,63
10	,52
11	,60
12	,07
13	,46
14	,10
15	,51
16	,30
17	,55
18	,31
19	,56
20	,44

21	,68
22	,65
23	,66
24	,33
25	,66
26	,65
27	,61
28	,67
29	,35
30	,51
31	,29
32	,28
33	-,08

Tabla 10

*Análisis de confiabilidad del
Estrés Emocional*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
2	,57
4	,53
9	,64
10	,60
11	,65
15	,59
19	,53
22	,61

23	,63
26	,72
28	,58
33	-,08

Tabla 11

*Análisis de confiabilidad del
Estrés Fisiológico*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total
1	,12
5	,41
7	,35
8	,36
12	,21
14	,18
16	,36
18	,24
20	,32
24	,46
29	,40
31	,41
32	,27

Tabla 12

*Análisis de confiabilidad del
Estrés Cognitivo*

Ítem	Ítem corregido
	Correlación total

3	,66
6	,69
13	,43
17	,55
21	,71
26	,54
27	,67
30	,48

APÉNDICE D

Puntajes Descriptivos de *Mindfulness* y Estrés Agudo

Tabla 1

Descriptivos del Mindfulness Total y sus dimensiones

<i>Mindfulness</i> Total y sus dimensiones	Muestra total	
	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Mindfulness</i> Total	119,70	15,23
Observación	23,52	5,38
Descripción	25,90	5,75
Actuar con Conciencia	25,35	5,80
Ausencia de Juicio	24,09	7,08
Ausencia de Reactividad	20,85	3,68

Tabla 2

Descriptivos del Estrés Total y sus dimensiones

Estrés Total y sus dimensiones	Muestra total	
	<i>M</i>	<i>DE</i>
Estrés Total	35.60	13.78
Estrés Cognitivo	15.67	6.59
Estrés Emocional	10.61	4.86
Estrés Fisiológico	9.81	4.70

Tabla 3*Calificación del IREA*

	Bajo	Medio	Alto
Estrés Total	$E \leq 27$	$28 \leq E \leq 40$	$E > 40$
Estrés Cognitivo	$E \leq 7$	$8 \leq E \leq 10$	$E > 10$
Estrés Emocional	$E \leq 11$	$12 \leq E \leq 16$	$E > 16$
Estrés Fisiológico	$E \leq 9$	$10 \leq E \leq 14$	$E > 14$