

INTERVENCIÓN ONLINE BASADA EN MINDFULNESS PARA LA GESTIÓN DEL ESTRÉS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO

Cristina Ruiz Camacho

Departamento de Psicología y Antropología
Universidad de Extremadura (España)
cristinarc@unex.es

Margarita Gozalo Delgado

Departamento de Psicología y Antropología
Universidad de Extremadura (España)
mgozalo@unex.es

Received: 19 marzo 2024

Revised: 23 marzo 2024

Evaluator 1 report: 26 abril 2024

Evaluator 2 report: 29 abril 2024

Accepted: 22 mayo 2024

Published: junio 2024

RESUMEN

Las intervenciones basadas en mindfulness (IBM) constituyen una herramienta útil para manejar el estrés asociado a la vida académica del alumnado universitario. Actualmente, han empezado a implementarse en formato online, emergiendo como una alternativa eficaz y accesible en diferentes contextos. No obstante, hay pocas investigaciones sobre sus implicaciones en ambientes académicos. El objetivo del presente estudio fue examinar la efectividad de una IBM online para reducir los niveles de estrés académico y optimizar las estrategias de afrontamiento de estudiantes universitarios. Se realizó un diseño cuasiexperimental, con un grupo experimental (GE) y un grupo control (GC) con medición pretest-postest, utilizando como instrumento de medida dos escalas del Cuestionario de Estrés Académico (CEA; Cabanach et al., 2009), relacionadas con las respuestas psicofisiológicas de estrés (R-CEA) y las estrategias de afrontamiento (A-CEA). La muestra estuvo formada por 87 alumnos del primer curso de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. 20 de ellos, se ofrecieron voluntariamente para formar parte del GE y participar en un programa de mindfulness online de ocho semanas. Los resultados indicaron que el GE obtuvo puntuaciones promedio inferiores en las dimensiones del estrés académico y ligeramente superiores en la mayoría de las dimensiones de afrontamiento tras la intervención, en comparación con el GC. Sin embargo, las diferencias encontradas no alcanzaron significancia estadística. Estos hallazgos sugieren la necesidad de mejorar la planificación y el diseño de las intervenciones online, ofreciendo períodos de seguimiento más extensos para analizar sus efectos a largo plazo y comparar los resultados obtenidos en diferentes poblaciones y contextos.

Palabras clave: mindfulness; IBM online; estrés académico; afrontamiento; universidad

ABSTRACT

Online mindfulness-based intervention for stress management in university students.

Mindfulness-based interventions (MBIs) are effective tools for managing the stress associated with university students academic lives. Recently, these interventions have begun to be implemented online, emerging as

effective and accessible alternatives in various contexts. However, there is limited research on their implications in academic settings. The objective of this study was to examine the effectiveness of an online MBI in reducing academic stress levels and optimizing coping strategies among university students. A quasi-experimental design was employed, with an experimental group (EG) and a control group (CG) using a pretest-posttest measurement approach. Two scales from the Academic Stress Questionnaire (ASQ; Cabanach et al., 2009) were used as measurement instruments, focusing on psychophysiological stress responses (R-ASQ) and coping strategies (C-ASQ). The sample consisted of 87 first-year students from the Faculty of Sport Sciences at the University of Extremadura. Twenty of these students volunteered to form the EG and participate in an eight-week online mindfulness program. The results indicated that the EG had lower average scores in the dimensions of academic stress and slightly higher scores in most coping strategy dimensions after the intervention, compared to the CG. However, the observed differences did not reach statistical significance. These findings highlight the necessity of enhancing the planning and design of online interventions, providing extended follow-up periods to examine their long-term effects and compare the outcomes in various populations and contexts.

Keywords: mindfulness; IBM online; academic stress; coping; university

INTRODUCCIÓN

La entrada en la universidad constituye un período de transición relevante para el alumnado debido a los cambios psicosociales que experimenta y a las nuevas demandas académicas que debe enfrentar. Este entorno educativo posee una organización distinta a los niveles educativos inferiores, lo cual puede generar en el individuo una ausencia de control sobre este nuevo contexto, potencialmente generador de estrés (Figuera et al., 2003; Fisher, 1984; Pulido et al., 2011).

Al respecto, Hobfoll (1989) expone que un ambiente puede resultar estresante cuando el individuo percibe que necesita invertir más recursos personales de los que dispone. De esta manera, los estudiantes experimentan estrés académico cuando, por ejemplo, consideran que una tarea requiere de habilidades superiores a las que creen poseer (Figuera et al., 2003). Martínez y Díaz (2007) añaden que este malestar que sufre el estudiantado universitario también es producto de la presión recibida por los factores físicos o ambientales propios de la realidad educativa.

Para comprender este complejo fenómeno, autores como Barraza (2006) definen al estrés académico desde una perspectiva sistémica (Bertalanffy, 1986) y transaccional (Lazarus y Folkman, 1986), entendiéndolo como un proceso psicológico y adaptativo que se manifiesta cuando el alumnado se ve presionado por una serie de estresores (p.ej., evaluaciones, exposiciones y tiempo limitado). A su vez, dichos estresores causan un desequilibrio sistémico provocando la aparición de determinados síntomas (p.ej., insomnio, pensamientos negativos, agitación física e irascibilidad). Ante ello, el estudiantado pone en marcha una serie de estrategias de afrontamiento (p.ej., planificación, apoyo social y reevaluación de la situación) para reestablecer el equilibrio sistémico.

Figura 1. Proceso de estrés académico



Nota: Basado en Barraza (2006)

Estudios revisados muestran que un alto porcentaje de los estudiantes universitarios declaran haber tenido niveles elevados de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas, unido a la presión de los exámenes y las exposiciones de trabajos (García et al., 2012; Rueda-García et al., 2021). Otras investigaciones reportan que, los estudiantes estresados pueden adoptar hábitos inadecuados como el aumento del consumo de café y tabaco, el abuso de alcohol, la ingesta de ansiolíticos, etc. lo que podría suponer el inicio de trastornos de salud (Marín, 2015; Pedrelli et al., 2015; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Para Cabanach et al. (2017), sorprende la escasa atención prestada en el ámbito académico a la investigación del estrés de los estudiantes, especialmente, cuando se conocen sus efectos sobre el funcionamiento académico, dificultando procesos cognitivos de gran relevancia como la atención y la concentración o, favoreciendo el abandono de conductas adaptativas como la dedicación al estudio y la asistencia a clases (Caballero et al., 2007; Lumley y Provenzano, 2003).

El último informe de salud mental de la Universidad de Extremadura (López et al., 2023) señala que los jóvenes universitarios manifiestan problemas generalizados de ansiedad, de afrontamiento de su realidad más cotidiana y un alto riesgo depresivo y de desadaptación social, aportando que sería necesario atender a estas demandas desde la Universidad.

En este sentido, las intervenciones basadas en el mindfulness (IBM) constituyen una buena herramienta terapéutica y educativa puesto que contribuyen, entre otros aspectos, a romper con el ciclo reactivo de estrés, fomentar distintas competencias emocionales e incrementar el rendimiento académico (Bakosh et al., 2014; Parra et al., 2012; Langer et al., 2017).

Según Bishop et al. (2004), el mindfulness, también conocido como atención plena, es “una forma de atención no elaborativa, centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocida y aceptada tal como es” (p. 232). Es decir, hace referencia a estar en contacto con la realidad del momento presente y tener consciencia de lo que se está haciendo.

Aunque el mindfulness se ha hecho popular en las últimas décadas, tiene sus raíces en las tradiciones orientales. Fue a principios de los años 80 cuando se popularizó en Occidente, en gran medida, gracias a la labor de Jon Kabat-Zinn, quien introdujo su famoso programa conocido como “Mindfulness-Based Stress Reduction” (MBSR, 1982). Este programa incluye prácticas meditativas, ejercicios de consciencia corporal y psicoeducación sobre el estrés.

En España, a pesar de que la investigación sobre el mindfulness en contextos académicos es reciente, Cebolla y Campos (2016) señalan que su práctica se está expandiendo sustancialmente en los últimos años debi-

do a los efectos que reporta. Esto puede explicarse debido a que la puesta en práctica de las habilidades que el mindfulness desarrolla (serenidad, ecuanimidad, aceptación...), permite a los estudiantes ser más eficaces en el afrontamiento de situaciones académicas estresantes.

Este tipo de entrenamientos han mostrado una disminución de síntomas depresivos (Ames et al., 2014; Raes et al., 2014), de ansiedad (Bamber y Schneider, 2016; Yagüe et al., 2016), de estrés (Dvorakova et al., 2017; Gallego et al., 2016; Ruiz et al., 2019), así como un incremento de la autoestima (Mañas et al., 2011) en alumnado universitario.

Ante el avance de las nuevas tecnologías, las IBM en formato online se presentan como una alternativa a los entrenamientos presenciales. Estas intervenciones pueden ofrecer una mayor accesibilidad y flexibilidad para los usuarios, permitiendo la práctica de mindfulness desde cualquier lugar y en cualquier momento. Además, han demostrado ser efectivas en la reducción del estrés y la mejora del bienestar general, comparables a los programas presenciales (Krusche et al., 2013; Querstret et al., 2018).

Autores como Orosa-Duarte et al. (2021), Sard-Peck et al. (2019) y Gobbo et al. (2024) evidencian la eficacia de las IBM en formato online. No obstante, a pesar de estos hallazgos prometedores, la investigación sobre sus implicaciones en contextos académicos sigue siendo limitada. De esta manera, el presente estudio profundizará en la comprensión de sus efectos.

OBJETIVOS

Los objetivos establecidos fueron, en primer lugar, evaluar la efectividad de una IBM online para disminuir los niveles de estrés académico entre los estudiantes universitarios. En segundo lugar, se buscó verificar la eficacia del programa online de mindfulness en la mejora de las estrategias de afrontamiento empleadas por dichos estudiantes.

MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por 87 estudiantes de la Universidad de Extremadura que cursaban el primer año del grado en Ciencias del Deporte. De estos participantes, 20 formaron el grupo experimental (55% chicas y 45% chicos) y 67 integraron el grupo control (44,2% chicas y 55,8% chicos). Las edades oscilaron entre los 17 y los 28 años ($M= 18.76$; $DT= 1.93$).

METODOLOGÍA

Diseño

Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental con un grupo de control no equivalente, utilizando medidas de pretest y posttest. De manera que, la asignación de los sujetos a la condición del tratamiento (GC y GE) no fue aleatoria, sino que vino condicionada por la formación de los grupos previamente establecidos.

Instrumentos

Escala “Respuestas de estrés” (R-CEA) del Cuestionario de Estrés Académico. Está formada por 22 ítems que miden síntomas vinculados a los efectos fisiológicos, cognitivos, conductuales y afectivos relacionados con el estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, desde “nunca” hasta “siempre”. La escala está conformada por las cinco dimensiones siguientes: agotamiento físico (RCEA_AGOFI), dificultades del sueño (RCEA_DIFSU), irascibilidad (RCEA_IRASC), pensamientos negativos (RCEA_PNEGA) y agitación física (RCEA_AGITF). En estudios precedentes, esta escala mostró poseer una excelente consistencia interna, con un valor alfa de Cronbach de .93 para el total de la escala, y con valores comprendidos entre .80 y .88 para las dimensiones que la integran (Cabanach et al., 2010).

Escala “Estrategias de Afrontamiento” (A-CEA) del Cuestionario de Estrés Académico. Se compone de un total de 23 ítems que tratan de medir en qué grado el alumnado emplea determinadas estrategias

de afrontamiento cognitivas, conductuales y sociales para dar respuesta al estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala de estimación tipo Likert de 5 puntos desde “nunca” hasta “siempre”. Está compuesta por tres dimensiones: reevaluación positiva (ACEA_REEVP), planificación y gestión de recursos personales (ACEA_PLANI), y búsqueda de apoyo social (ACEA_BUAP). En el estudio original de validación de la escala, se obtuvo un valor alfa de Cronbach para el total de la escala de .89, con valores comprendidos entre .85 y .88 para las tres dimensiones (Cabanach et al., 2010).

Procedimiento

En primer lugar, contactamos con la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura para ofertar una IBM online dirigida al alumnado de primer año. Tras obtener su aprobación, realizamos una sesión informativa con los estudiantes para presentar las características del programa, sus objetivos y beneficios potenciales, así como los requisitos para participar.

Con la muestra ya seleccionada, se llevó a cabo la evaluación del pretest, para lo cual se proporcionaron a los estudiantes los instrumentos descritos anteriormente. Se les informó del carácter confidencial de los datos, debiendo de completar un formulario de consentimiento informado, de acuerdo con lo establecido en la Declaración de Helsinki.

La IBM tuvo una duración de 8 semanas. El contenido se distribuyó en una plataforma online a través de ocho módulos grabados en diferido, que incluían tanto conocimientos teóricos como ejercicios prácticos autoaplicados, con actividades de meditación y de gestión emocional. Además, los participantes contaron con una hoja de seguimiento semanal para registrar sus prácticas y evaluar el grado de atención plena alcanzado. Terminamos la intervención con una práctica presencial y grupal de mindful yoga.

Una vez finalizado el programa con el grupo experimental, procedimos a obtener la medida del postest, aplicando a ambos grupos los mismos instrumentos utilizados en el pretest.

Análisis de datos

Primero, se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas, evaluando las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los grupos control y experimental antes y después de la intervención.

A continuación, y dado que los datos cumplieron con los supuestos de normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad, procedimos a aplicar pruebas paramétricas. Para identificar diferencias significativas entre las medidas pretest y postest de ambos grupos, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes.

Después, se compararon las puntuaciones antes y después de la intervención con la prueba t de Student para muestras relacionadas, segmentando entre el grupo control y experimental.

Los contrastes de hipótesis se probaron con un 95% de confianza, considerando diferencias significativas con un valor de p menor a .05. El análisis se realizó usando el paquete estadístico SPSS (versión 23.0).

RESULTADOS

En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo (Tabla 1) donde se analizaron las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de los grupos control y experimental, antes y después de la intervención, para las dimensiones de la escala R-CEA (agotamiento físico, dificultades en el sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agitación) y de la escala A-CEA (reevaluación positiva, planificación y búsqueda de apoyo).

INTERVENCIÓN ONLINE BASADA EN MINDFULNESS PARA LA GESTIÓN DEL ESTRÉS EN ALUMNADO UNIVERSITARIO

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes al GC y GE para las dimensiones de R-CEA y A-CEA

Grupos Dimensiones	Pretest				Postest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
RCEA_AGOFI	10.00	3.34	9.75	2.70	10.16	3.16	9.58	2.87
RCEA_DIFSU	13.00	4.13	12.16	4.96	13.25	3.81	12.09	4.58
RCEA_IRASC	8.51	3.22	8.33	2.42	8.91	2.66	8.17	2.25
RCEA_PNEGA	9.51	3.39	9.66	3.47	9.93	3.31	9.33	3.85
RCEA_AGITF	2.68	10.17	3.71	9.50	2.74	9.17	3.61	9.46
ACEA_REEVP	26.76	5.78	26.33	7.04	26.46	5.72	26.41	7.56
ACEA_PLANI	20.44	5.46	21.96	5.71	21.12	5.18	21.14	5.34
ACEA_BUAP	19.01	5.91	19.08	6.03	19.51	6.06	20.01	6.59

De manera preliminar, observamos que el grupo control, presenta puntuaciones próximas antes y después de la intervención, con tendencia al incremento en el estrés. También, notamos que el grupo experimental muestra puntuaciones ligeramente más bajas en las respuestas de estrés y un aumento en las estrategias de afrontamiento después de la intervención. Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, procedimos con el análisis inferencial.

Los resultados presentados en la Tabla 2 indican que no existen diferencias significativas iniciales (pretest) entre el grupo control y el grupo experimental.

Tabla 2. Prueba t de Student para MI de las diferencias pretest y postest entre el GC y GE para las dimensiones de respuestas de R-CEA y A-CEA

Dimensiones	Pretest			Postest		
	Levene (sig.)	t	p	Levene (sig.)	t	p
RCEA_AGOFI	.456	-1.188	.240	.438	-.572	.570
RCEA_DIFSU	.348	-.591	.557	.186	-.582	.563
RCEA_IRASC	.366	-.178	.860	.380	-.878	.384
RCEA_PNEGA	.918	.139	.890	.507	-.534	.596
RCEA_AGITF	.171	1.780	.081	.560	1.180	.243
ACEA_REEVP	.323	-.219	.827	.263	.017	.986
ACEA_PLANI	.866	.314	.754	.804	1.042	.302
ACEA_BUAP	.730	1.328	.190	.511	2.266	.028

* $p < 0.05$

Contrario a nuestras expectativas, el análisis postest tampoco evidenció diferencias significativas en las dimensiones estudiadas entre el grupo control y el grupo experimental; lo que sugiere que la IBM online no tuvo un impacto diferencial notable entre los dos grupos.

Finalmente, para determinar si hubo un cambio significativo entre las medidas pretest y postest en cada grupo respecto a las dimensiones estudiadas, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, comparando las puntuaciones del pretest y postest (Tabla 3).

Tabla 3. Prueba *t* de Student para MR de las diferencias pretest y posttest en GC y GE para las dimensiones de respuestas de R-CEA y A-CEA

Dimensiones	Control		Experimental	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
RCEA_AGOFI	-1.805	.078	-2.599	.125
RCEA_DIFSU	-.271	.788	-.538	.601
RCEA_IRASC	-.645	.522	.378	.713
RCEA_PNEGA	-.549	.586	.500	.627
RCEA_AGITF	-.794	.431	.000	1.000
ACEA_REEVP	1.049	.300	.810	.435
ACEA_PLANI	.262	.795	-.841	.418
ACEA_BUAP	-2.380	.202	-3.011	.102

**p*<.05

Los resultados indican que en el grupo control no se evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones medias del pretest y posttest en ninguna de las dimensiones estudiadas. Del mismo modo, en el grupo experimental tampoco se observan diferencias significativas en las dimensiones de estudio. De esta manera, se puede concluir indicando que la intervención no tuvo un impacto significativo en la reducción del estrés ni en el incremento de las estrategias de afrontamiento.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar el efecto de una IBM online sobre la respuesta de estrés y el afrontamiento en estudiantes universitarios. Para ello, se intervino con dos grupos de participantes, el grupo experimental, al que se le aplicó el programa de intervención, y el grupo control.

Pese a que el grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones promedio en las dimensiones del estrés y del afrontamiento tras la intervención, los análisis estadísticos no mostraron diferencias estadísticamente significativas.

No obstante, es importante señalar que la IBM online sí pudo haber tenido un efecto positivo en la reducción del estrés académico y en el aumento de las estrategias de afrontamiento del grupo experimental, puesto que se ha evitado que el estrés aumente y que las estrategias de afrontamiento decrezcan, en comparación con el grupo control.

En el caso del grupo control, observamos una tendencia de incremento en la sintomatología estresora, lo que podría asociarse con un aumento de los estresores académicos ante la proximidad del período de las evaluaciones. Del mismo modo, en la mayoría de las dimensiones del afrontamiento, tampoco se observan mejoras. Este hecho refuerza la utilidad de nuestro programa.

Tras lo anteriormente comentado, consideramos necesario tomar precauciones en la interpretación de los resultados, siendo conscientes de las limitaciones de nuestro estudio.

En primer lugar, señalamos la falta de aleatorización en la selección y asignación de los participantes a los grupos de tratamiento, siendo conveniente una distribución equitativa.

En segundo lugar, la muestra de estudio es pequeña. Convendría aumentarla, e incluso, incluir sujetos procedentes de otros cursos y titulaciones.

En tercer lugar, no hicimos un seguimiento tras la intervención para explorar rigurosamente sus efectos a largo plazo.

En cuarto lugar, debemos reconsiderar aspectos como la planificación, la duración y el diseño de este tipo de intervenciones. Podría ser conveniente ofrecer sesiones online tanto en directo como en diferido. Además, futuras investigaciones podrían combinar el formato online con otras intervenciones de apoyo presencial, como talleres de habilidades de afrontamiento o de profundización de prácticas meditativas, para maximizar los beneficios.

Estudios previos como el de Sard-Peck et al. (2019), donde comparan la eficacia de dos modalidades de un programa mindfulness (presencial y online), observan que, aunque ambos formatos son efectivos, la modalidad presencial tiene mayores niveles de adhesión y satisfacción entre los participantes frente a la modalidad online.

Respecto a la duración, algunas investigaciones sugieren aplicar programas online de atención plena breves en el tiempo, con una duración de 6 semanas, debido a las consecuencias positivas reportadas en la población de estudio (Gobbo et al., 2024).

Por último, para garantizar una mayor adherencia al programa, deberían incrementarse los controles de asistencia para cada una de las sesiones del programa y ofrecer al alumnado algún tipo de recompensa tras finalizarlo, como un certificado de participación.

CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio tienen importantes implicaciones para la implementación de IBM online en contextos académicos. A pesar de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas, la mejora en las puntuaciones promedio del grupo experimental, sugiere que este tipo de intervenciones puede ser eficaz para manejar el estrés académico e incrementar las estrategias de afrontamiento, fomentando un ambiente institucional positivo para los estudiantes.

Según Amutio (2004), la efectividad de los entrenamientos mindfulness radica en estimular recursos internos personales, promoviendo sentimientos de autoeficacia y competencia. Esto contribuye a una percepción de control sobre los eventos estresantes, disminuyendo la vulnerabilidad al estrés y permitiendo una evaluación menos amenazante de los estímulos.

De manera que, las IBM deberían ser incluidas en los planes de actuación de las universidades, puesto que sus beneficios sobre el bienestar psicológico y el desarrollo holístico del alumnado están científicamente comprobados. Además, el formato online ofrece una alternativa accesible y flexible, permitiendo maximizar la participación y los beneficios. Es crucial considerar su viabilidad y rentabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amutio-Kareaga, A. (2004). Afrontamiento del estrés en las organizaciones: un programa de manejo a nivel individual/grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20(1), 77-93.
- Bakosh, L.S., Snow, R.M., Tobias, J.M., Houlihan, J.L., y Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59-76.
- Bamber, M. D., y Schneider, J. (2016). 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>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Bertalanffy, L.V. (1986). *Teoría General de los Sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Caballero, C., Abello, R., y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R.G., Fernández-Cervantes, R., González, L., y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.

- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2017). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.05.001>
- Cebolla, A., y Campos, D. (2016). Enseñar mindfulness: contextos de instrucción y pedagogía. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 103-118. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i103.107>
- Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., y Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>
- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, A., (2003), Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 349-369.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. Lawrence Erlbaum.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J.M., Cangas, A., Rosado, A., y Langer, A. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 87-101.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la Universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 43-154.
- Gobbo, M. E., Medrano, L. A., Scribano Parada, M. de la P., y González Palau, F. (2024). Impacto de una intervención breve y online de mindfulness para mejorar el rendimiento cognitivo y bienestar emocional en adultos. *Sociedad Neurológica Argentina*, 16(1), 22-30.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Krusche, A., Cyhlarova, E., y Williams, J.M. (2013). Mindfulness online: an evaluation of the feasibility of a web-based mindfulness course for stress, anxiety and depression. *BMJ Open*, 3(11), e003498.
- Langer, A., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J., Cid, C., y Magni, A. (2017). Effects of a mindfulness intervention in Chilean high schoolers. *Revista Médica de Chile*, 145(4), 476-482.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- López, V.M., Yuste, R., Alzás, T., León, B., Mendo, Pérez, E.M., y Polo, M.I., Solanas, E., y Nieto, C. (2023). *Estudio sobre bienestar psicológico y salud mental del estudiantado de la Universidad de Extremadura*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Lumley, M.A., y Provenzano, K.M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649.
- Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., y Gallego, A. J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros en Psicología*, 28, 44-62.
- Marín, M. (2015). Estrés en estudiantes de educación superior de Ciencias de la Salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-13.
- Martínez Díaz, E. S., y Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22.
- Orosa-Duarte, A., Mediavilla, R., Muñoz-Sanjose, A., Palao, A., Garde, J., López-Herrero, V., Bravo-Ortiz, M.F., Bayón, C., y Rodríguez-Vega, B. (2021). Mindfulness-based mobile app reduces anxiety and increases self-compassion in healthcare students: A randomised controlled trial. *Med Teach*. 43(6), 686-693.

- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., y Bartolomé, R. (2012). Conociendo Mindfulness. *Ensayos*, 27, 29-46.
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., y Wilens, T. (2015). College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503- 511.
- Pulido, M. A., Serrano, M. L., Valdés, E., Chavéz, M. T., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31- 37.
- Querstret, D., Cropley, M., y Fife-Schaw, C. (2018). The Effects of an Online Mindfulness Intervention on Perceived Stress, Depression and Anxiety in a Non-clinical Sample: A Randomised Waitlist Control Trial. *Mindfulness (NY)*, 9(6), 1825-1836.
- Rueda-García, D. E., Borja-Cevallos, L. T., y Carvajal-Andrade, L. de J. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. *Revista Científica Digital INSPILIP*, 5(1), 1-15
- Ruiz, C., Gómez, M., y Sánchez, S. (2019). Efectos de un programa basado en el MBSR sobre el estrés académico y la ansiedad en estudiantes universitario. En M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero, J.J. Gázquez, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón y M. Sixto (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (Volumen III, pp.183-191). ASUNIVEP.
- Sard-Peck, T.E., Martín-Asuero, A., Oller, M.T., Calvo, A., y Santesteban-Echarri, O. (2019). Estudio comparativo entre un programa de reducción del estrés basado en mindfulness presencial y online en población general española. *Psiquiatría Biológica*, 26(2), 73-79.
- Yagüe, L., Sánchez, A.I., Mañas, I., Gómez, I., y Franco, C. (2016). Reducción de los síntomas de ansiedad y sensibilidad a la ansiedad mediante la aplicación de un programa de meditación mindfulness. *Psychology, Society and Education*, 8(1), 23-37.