

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO BASADO EN
MINDFULNESS COMO MECANISMO DE PROMOCIÓN DEL
AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Línea 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Mónica Osorio Vargas

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

monicaosorio@uchile.cl

Katherin Quintana Silva

Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile

katherin.quintana@uchile.cl

Resumen. La autorregulación académica y emocional es un componente clave en el proceso de adaptación durante la transición y avance oportuno en educación superior (ES), en particular diversos estudios profundizan el papel que tiene en este contexto el adecuado manejo del estrés frente a las exigencias universitarias. En consideración a la beneficiosa introducción de prácticas meditativas, tales como el *mindfulness*, en distintas universidades, a través de talleres y asignaturas, se diseñó e implementó un curso optativo dirigido a estudiantes de las carreras del área silvoagropecuarias de la Universidad de Chile (UCH) denominado “Manejo del estrés” (MdE), siendo su principal propósito que los participantes comprendan los procesos asociados al estrés para favorecer el proceso de autorregulación como herramienta para una adecuada adaptación a las exigencias académicas, vida saludable y permanencia en la Educación superior. La primera versión se realizó el segundo semestre del año 2017, participando 54 estudiantes distribuidos en grupos según Facultades. El curso se centró en una combinación de momentos teóricos de revisión de contenidos y de ejercitación de prácticas de *mindfulness*. Los principales contenidos abordados fueron: identificación de estresores; fases y manifestaciones físicas y emocionales del estrés; y estrategias de afrontamiento. Las principales prácticas de *mindfulness* trabajadas fueron: atención en la respiración; atención en las emociones; escáner corporal; alimentación consciente, entre otros. Para evaluar la influencia del curso en la vivencia del estrés y su relación con la permanencia en la Universidad, se realizó un análisis mixto por medio de la integración de: a) estudio descriptivo mediante el Inventario SISCO de estrés académico aplicado al inicio y término del curso, y b) análisis de contenido de ensayos escritos por los estudiantes sobre experiencias universitarias vinculadas al

estrés. Los principales resultados indican que los estudiantes hacia el final de la asignatura: a) reconocen un cambio en la forma de percibir los estresores académicos, siendo ahora menos amenazantes; b) han incorporado nuevas estrategias de afrontamiento y aprendido a utilizar las que ya conocían de modo más eficiente; c) presentan menor nivel de sintomatología en períodos de exámenes, a diferencia de semestres anteriores; y d) la menor sintomatología les permite responder de forma más adecuada ante las exigencias, repercutiendo en su calidad de vida y permanencia universitaria.

Descriptor o Palabras Clave:

Permanencia, Adaptación, Manejo del estrés, *Mindfulness*, Autorregulación emocional

1. Introducción

La transición entre la educación secundaria y la ES exige a los estudiantes adaptarse a procesos y situaciones diferentes que requieren poner en práctica diversos recursos personales y asumir una participación activa en los nuevos roles (Ambroggio, Coria, & Saino, 2013). Del mismo modo, avanzar oportunamente y egresar dentro de los plazos establecidos, tiende a ser un componente de presión para muchos estudiantes, en tanto beneficios económicos dependen de ello, sus familias los presionan o ellos mismos se autoexigen (Torrado, Figuera, Dorio, & Freixa, 2013).

Lograr adaptarse y responder a estos procesos requiere no sólo de una alta capacidad de autorregulación académica, - organizar el estudio, usar técnicas apropiadas según contenido, y evaluar y ajustar el proceso según corresponda-, sino que también de una adecuada autorregulación emocional de modo de mantenerse motivado y de poder afrontar el estrés académico de manera exitosa (Álvarez Pérez, Santiviago, López Aguilar, Da Re, & Rubio, 2014).

Si bien el estrés es un proceso sistémico con fines adaptativos que se traduce en una reacción normal al enfrentarse a diversos tipos de exigencias o demandas que surgen en el entorno, en ocasiones puede interferir en el estudio y calidad de vida estudiantil (Barraza, 2009). Aunque se produce en distintos niveles y por distintas causas, en el ámbito de la vida universitaria las principales son: preparar y entregar trabajos; rendir pruebas o exámenes en un tiempo acotado; tener una alta carga académica (muchas horas de clases y poco tiempo libre); lidiar con las deficiencias metodológicas del profesorado, entre otros (Polo, Hernández, & Pozo, 1996; Martín, 2007).

En cuanto a las etapas del estrés, el modelo del síndrome general de adaptación, definido por Selye (en Duval, González, & Rabia, 2010), plantea que existen al menos cuatro: a) alerta o alarma, que consiste en la activación del organismo para responder de forma inmediata en caso de una situación urgente; b) resistencia o defensa, que se caracteriza por aparecer cuando los estresores se prolongan en el tiempo y llevan al organismo a mantener los niveles de activación por un período más largo; c) agotamiento, en que el organismo comienza a evidenciar los signos del cansancio producto de la activación prolongada; lo anterior puede llevar, en casos extremos a la fase d) cronificación, en que los síntomas del agotamiento se mantienen por meses llegando a situaciones complejas de salud física y

mental (Berrío & Mazo, 2011). Las manifestaciones que se generan en esta fase de cronificación, al ser evaluadas en universitarios, tienden a ser las principales causas de una baja salud física y mental asociadas a un lento avance curricular, a la suspensión temporal de estudios o incluso al abandono definitivo de dichos estudios (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015).

Las principales herramientas descritas para evitar la cronificación de estos síntomas corresponden al uso eficiente y oportuno de diversas estrategias de afrontamiento, las que son entendidas como respuestas conductuales, cognitivas y emocionales utilizadas para manejar el estrés, permitiendo reducir la tensión y restablecer el equilibrio interno (Díaz Martín, 2010). Estas respuestas pueden estar centradas en el control de las emociones asociadas, o bien abordar las situaciones o problemas que lo generan, siendo ambas fundamentales para un buen resultado (González Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & Freire, 2010).

Una de las estrategias consideradas eficientes en el control emocional ante el estrés corresponde al *mindfulness*, término que se traduce al español como conciencia plena y que hace referencia a prestar atención al momento presente con un propósito, sin establecer juicios de valor, a modo de observación participante, experimentando el propio cuerpo y mente de forma exploratoria (Stahl & Goldstein, 2013). *Mindfulness* ayuda a disminuir el efecto del “piloto automático” en el que se tiende a funcionar gran parte del día y que impide ser conscientes de lo que se está haciendo y que perpetúa las manifestaciones de estrés, facilitando así la posibilidad de decidir y responder ante los estresores, en lugar de reaccionar automáticamente (Shapiro & Carlson, 2009).

En el ámbito educacional, diversas instituciones han investigado el impacto del *mindfulness*, en particular en ES se han desarrollado programas para afrontar el estrés universitario, destacando el Centro del Bienestar de la Universidad de Harvard (2016); la Escuela de Medicina de la Universidad de Stanford (2016), el Centro Médico de la Universidad de Georgetown (2016); y el Centro para el *mindfulness* de la Universidad de Massachusetts (2016).

Considerando los antecedentes señalados, al analizar el contexto de Campus Sur de la UCH, se evidencia la necesidad de incorporar programas de orientación y prácticas curriculares destinadas al abordaje del estrés académico, en la medida en que aquellos estudiantes que cursan carreras de las Facultades de Ciencias Agronómicas (FCA), Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza (FCFCN) y Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET) presentan bajo uso de estrategias destinadas al autocuidado y afrontamiento del estrés, lo que ha sido a su vez relacionado con un bajo rendimiento en primer semestre universitario y posterior abandono de estudios (Osorio & González, 2017). A partir de esto, se diseña e implementa el curso “Manejo del estrés” (MdE), el cual se lleva a cabo por primera vez en las tres Facultades del Campus durante el II semestre del año 2017.

2. Metodología

2.1 Participantes

Se abrieron cuatro secciones del curso, dos para FCA, una para FCFCN y otra para FAVET. El total de participantes fue de 54, distribuidos del siguiente modo: FCAs1: 18; FCAs2: 8; CFCN: 15; FAVET: 13. De estos estudiantes 23 son hombres y 31 mujeres, quienes se encontraban cursando diferentes niveles de sus carreras de procedencia. Al inicio del curso los estudiantes firmaron una carta de consentimiento informado en la cual autorizan a utilizar sus actividades individuales y grupales, evaluaciones y toda otra actividad estipulada en el programa del curso con fines investigativos.

2.2 Procedimiento

MdE es una actividad electiva que reporta dos créditos de formación general. Se realiza una clase semanal de 90 minutos durante 18 semanas. Su principal propósito indicado en el plan de estudios es comprender los procesos físicos, psicológicos y sociales asociados al estrés académico haciendo énfasis en aquellos factores que pueden ser autorregulados por el estudiante con el fin de favorecer una adecuada adaptación a las exigencias universitarias (Centro de Aprendizaje Campus Sur, 2018).

En la primera versión se trabajaron los contenidos de: identificación de estresores universitarios; reconocimiento de fases y manifestaciones físicas y emocionales del estrés; estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema y regulación emocional.

La metodología de enseñanza se centró en una combinación de revisión de contenidos y de ejercitación de prácticas de *mindfulness*, siendo las más trabajadas: atención en la respiración; atención en las emociones; escáner corporal y alimentación consciente (Simón, 2011; Kabat-Zinn, 2012; Stahl & Goldstein, 2013; Cullen & Brito, 2016; Goldstein, 2016). Junto con esto, se trabajó relajación física y respiración profunda a modo de complementar la meditación y *mindfulness*.

Las clases se realizaron en aulas tradicionales, adaptando el espacio según las necesidades de cada ejercicio. Por ejemplo, se sacaron las sillas, se le pidió a los estudiantes que trajeran mantas o cojines para sentarse en el suelo, entre otros.

2.3 Análisis

Para evaluar la influencia de este curso en el avance curricular oportuno y la permanencia de los estudiantes, se realizó un estudio mixto:

2.3.1. Análisis descriptivo de los resultados de SISCO

El Inventario de estrés académico SISCO evalúa la percepción del estrés en estudiantes universitarios, junto con el nivel de manifestaciones y el uso de estrategias de afrontamiento. Es de respuesta tipo escala Likert (entre 1 y 5, donde 1 es nunca y 5 siempre), evaluándose la frecuencia en que el estudiante: a) se ha sentido inquieto frente a los estresores; b) ha presentado ciertas manifestaciones; y c) ha utilizado las estrategias de afrontamiento (Barraza A. , 2007).

2.3.2. Análisis de contenido de ensayos

Para profundizar en la vivencia de los estudiantes se realizó un análisis de contenido de la evaluación final del curso, en el cual los estudiantes debían realizar un breve ensayo integrando los conceptos revisados a lo largo del semestre a través del análisis de una experiencia personal. Se indicó en las instrucciones que debían tomar una o más experiencias relativas a la vida universitaria, y analizarlas a la luz de los contenidos trabajados en el semestre, pudiendo hacer alusión tanto a experiencias positivas, enriquecedoras o de éxito académico, como de fracaso, dificultades o de cualquier otro tipo que resulte significativo en el contexto de la asignatura.

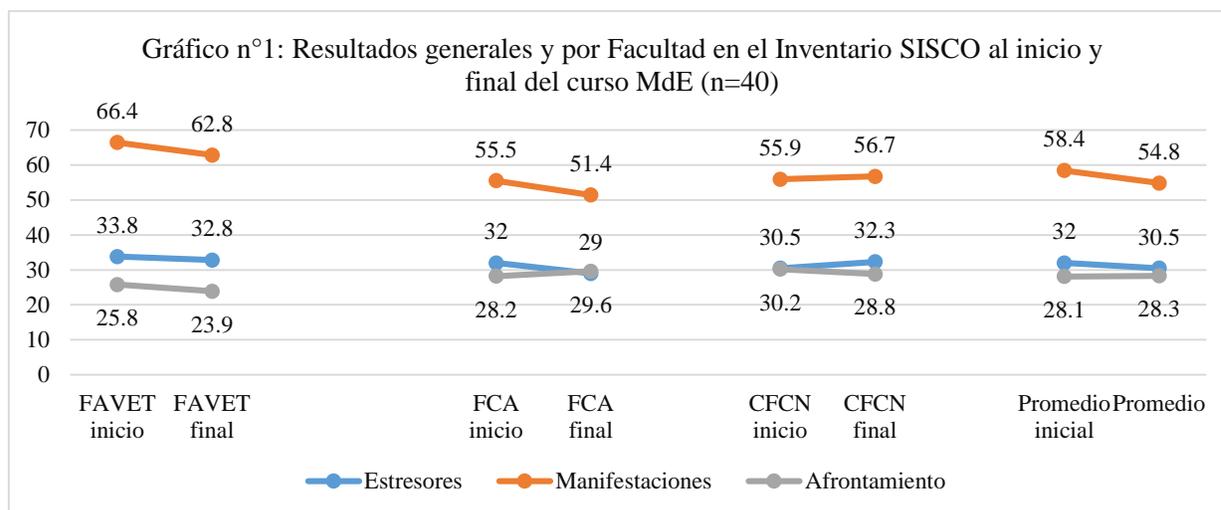
El análisis se realizó usando el software NVivo11 mediante tres categorías que responden al marco teórico del curso: 1) estresores académicos, subcategorías estresores personales y estresores institucionales; 2) manifestaciones del estrés, subcategorías manifestaciones físicas, manifestaciones psicológicas, impacto en la vida universitaria; 3) estrategias de afrontamiento, subcategorías afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la regulación de la emoción.

Los ensayos fueron analizados en función de detectar los sentidos y experiencias significativas de los estudiantes en esas tres categorías definidas y también abiertos a la emergencia de otras categorías relevantes y atinentes al problema (Coffey & Atkinson, 2003).

3. Resultados

3.1 Inventario SISCO del estrés académico

En cuanto a los resultados obtenidos por medio de SISCO se consideraron los datos de los 40 estudiantes que respondieron tanto la evaluación realizada en la primera clase como en la última. Los resultados por escala se observan en el Gráfico n°1:



En relación con los estresores, los participantes se caracterizan por identificar al inicio del curso una gran cantidad de situaciones como estresores académicos, lo cual disminuye levemente hacia el final, siendo los principales estresores: las evaluaciones (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) ($\bar{x}=4,2$); la sobrecarga de trabajos y actividades ($\bar{x}=4,0$) y tiempo limitado para hacer los trabajos ($\bar{x}=3,9$). Es importante destacar que el

estresor que presenta la mayor disminución hacia finales de semestre se asocia con las evaluaciones, es decir, los estudiantes una vez terminado el curso las evaluaciones disminuyeron como estresor al final del curso.

Sobre las manifestaciones del estrés, destaca una disminución de cuatro puntos en la escala total al final del curso (Gráfico 1), junto con esto es relevante que todos los ítems disminuyen en frecuencia hacia el final de semestre, a excepción del ítem 17 “Ausentismo a clases”, sin embargo, su nivel de frecuencia es moderado (2,4 y 2,5). Las manifestaciones de mayor frecuencia se relacionan con la somnolencia o necesidad de dormir ($\bar{x} = 3,8$), desgano ante las actividades académicas ($\bar{x} = 3,8$) y fatiga ($\bar{x} = 3,6$). Aquellas que presentaron mayor disminución hacia finales del semestre se asocian con sentimientos de depresión y tristeza; dolores de cabeza y migraña; alteraciones en la alimentación y ansiedad. Es decir, hacia el final del curso, los estudiantes se sintieron menos decaídos y ansiosos, con menor frecuencia de dolores de cabeza y con una mejor alimentación.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las más utilizadas al inicio y final del curso son: la distracción ($\bar{x}=3,4$), sentido del humor ($\bar{x}=3,3$) y resolución del problema ($\bar{x}=3,3$); y las menos utilizadas: religión ($\bar{x}=1,8$) y autoelogio ($\bar{x}=2,0$). Por otro lado, las que presentaron un mayor aumento hacia fines de semestre se relacionan con el sentido del humor y el uso de la asertividad.

3.2 Análisis de contenido de ensayos

El análisis de contenido se realizó en los ensayos de los 40 estudiantes que completaron las evaluaciones iniciales y finales, permitiendo profundizar en la información obtenida mediante SISCO. Así, al analizar las experiencias, se identificaron aquellos estresores más relevantes a partir de su mayor densidad de codificación y por su fuerte carga de sentido y significado. Los principales estresores institucionales fueron: sobrecarga académica (número de referencias NR: 23); desafíos que se presentan como parte de la transición hacia la ES (NR: 21); la complejidad de las evaluaciones (NR: 18); y el cierre del semestre (NR: 18). Otros estresores mencionados, pero en menor medida fueron: desorganización institucional (NR: 8), necesidad de mantener beneficios económicos por rendimiento académico (NR: 7); relación con los docentes (NR: 3) y el impacto de las movilizaciones estudiantiles (NR: 2). En cuanto a los estresores personales, las principales causas asociadas al estrés académico son: la falta de un método de planificación (NR: 23), la autoexigencia (NR: 15), el bajo rendimiento previo (NR: 12); creencias erróneas (baja confianza en las propias capacidades, bajas expectativas, etc.) (NR: 13); la familia (NR: 11). Luego un segundo grupo de estresores se vinculan a los trabajos en grupo (NR: 8); dificultad en los contenidos (NR: 6), la baja preparación previa (NR: 6); falta de técnica de estudios (NR: 6); disponer de pocos recursos materiales para el estudio (NR: 4), tener que trabajar (NR: 4), problemas de pareja (NR: 3), cambio de ciudad (NR: 2) y exitismo (NR: 2). Algunos de estos estresores se reflejan en las siguientes citas:

“Los días anteriores a esta prueba no hacía más que pensar en ella todo el día, en como afectaría mi vida el reprobado ese ramo, que me atrasaría en la carrera, en que tendría que pedir CAE³⁶ para poder sustentar mis estudios los años fuera de los que me cubre la gratuidad, entre otros pensamientos negativos que me hacían sentir peor” (caso n°20).

“Esto genera (...) una pérdida de motivación y decepción de la universidad o la facultad, ya que simplemente se premia al que pasa por copia (cero esfuerzo), a los profesores no les importa si uno aprende o no (...) se preocupan de sus proyectos y no realizar buenas clases. Esto genera una gran desmotivación y es un sentimiento que muchos comentan en “conversaciones de pasillo” (caso n°5).

En cuanto a las “Manifestaciones del estrés”, en particular las manifestaciones físicas, se observa que los principales problemas presentados en la vida universitaria han estado asociados al sueño (NR: 20); a diversos dolores corporales (estomacales, de cabeza, etc.) (NR: 17); cansancio (NR: 16); problemas de salud general (NR: 12); y problemas de apetito (aumento o disminución) (NR: 6). En cuanto a las manifestaciones psicológicas, las más referidas fueron las emocionales (ansiedad, angustia, tristeza, miedo, rabia, entre otras) (NR: 47), seguidas de las interpersonales (NR: 16); cognitivas (problemas de concentración, memoria, para pensar, etc.) (NR: 13) y las conductuales (automedicación, ausentismos a clases, etc.) (NR: 11). Algunas de estas manifestaciones se reflejan en el siguiente fragmento:

“...me empecé a dar cuenta de que estaba estresada cuando mi humor cambiaba muy drásticamente, no podía dormir, sufría de insomnio y otras veces solo llegaba a acostarme (...), mi alimentación cambió, a veces comía mucho y otras simplemente no tenía apetito, subí de peso (lo cual, causaba que sintiera rechazo por mí misma), padecía de dolores físicos y problemas existenciales que no me dejaba manejar mis responsabilidades, comencé a sentirme decaída, y pensaba que todo lo que hacía no tenía ningún fin, que no servía para nada (...) en un pequeño periodo de tiempo, sufrí altibajos con mi pareja de ese entonces y eso me hizo estar muy desconcentrada en mi día a día, obviamente eso afectaba mi atención en clases y mis notas” (caso n°35).

En cuanto al impacto del estrés en la vida universitaria, se identificó en primer lugar como asociado a un avance curricular más lento (reprobación de asignaturas, suspensión temporal de estudios) (NR: 14); desmotivación con los estudios (NR: 4) y cuestionamiento vocacional (NR: 2). Es relevante destacar el impacto de las manifestaciones emocionales y físicas del estrés en la calidad de vida y permanencia de los estudiantes, tal como se observa en la siguiente cita:

³⁶ CAE: Crédito con Aval del Estado: crédito que deben contraer los estudiantes con entidades bancarias para poder financiar sus estudios superiores cuando no consiguen o pierden la posibilidad de estudiar con gratuidad.

“... estaba en un estado de alerta permanente, no recibiendo de buena manera lo que estaba pasando, dejando de lado la universidad, huyendo, sin importar nada (...) Posteriormente, todo lo malo que estaba haciendo y la forma en la cual reaccionaba a las cosas, terminó por generar una depresión importante, afectando la salud, y haciendo que congelara³⁷ los estudios” (caso n°11).

“Gracias a esa situación y por todo lo que ha pasado en el año se me ha ido casi toda la motivación de seguir en la carrera. Me dan ganas de quedarme en casa por siempre, sin hacer nada porque soy demasiado estúpida para seguir con una carrera universitaria, me esfuerzo estudiando todo lo que mi cuerpo da y mis resultados no son buenos. Al principio del año tenía objetivos concretos, priorizaba tareas, me planifiqué, pero todos esos objetivos y organización se iban mientras pasaba el tiempo ya que sentía que no servía” (caso n°23).

En el análisis de las estrategias de afrontamiento del estrés centradas en el abordaje del problema, los estudiantes destacan el uso de la planificación como una herramienta relevante (NR: 44); conocimiento y uso de técnicas de estudio apropiadas (NR: 10); y uso de la asertividad (NR: 9). En cuanto a las estrategias de afrontamiento centradas en la regulación de la emoción, aquella que aparece en mayor referencia mencionada por su valor a la hora de hacer frente al estrés es la respiración (NR: 72), seguida de la automotivación (NR: 27); búsqueda de apoyo y contención (NR: 18); relajación (NR: 13); autocuidado (NR: 13) y autoconocimiento (NR: 8).

“Aplicar técnicas como la meditación de la respiración o meditación del sonido y silencio hubieran ayudado (en el semestre anterior) a mermar los efectos de las emociones básicas (rabia y miedo). Dichas emociones son las desencadenantes de las conductas desadaptativas” (caso n°8).

“Durante mi estadía en la universidad comencé a manifestar insomnio (...), mi organismo se adaptó a mantenerse despierto durante las épocas de exámenes por permanecer estudiando hasta altas horas de la noche en semestres anteriores. Una técnica para poder afrontar esta situación es la meditación y para meditar hay que dejar de pensar. Aunque suene simple, es muy complicado de lograr. Una técnica que me funcionó fue la meditación de la respiración que consiste en concentrarse en la respiración, ya que al realizarlo no se piensa en nada. Esto me ayudó a tener una mejor calidad del sueño” (caso n°27).

Una de las categorías emergentes en el análisis es la relación que ven los estudiantes entre tomar el curso de Manejo del Estrés y la mejor adaptación a los procesos académicos (NR: 18).

“...la toma de este electivo es fundamental, porque permite comprender este fenómeno del estrés, como este se produce en nosotros, las señales que da, y por medio de las técnicas aprendidas en clases poder controlarlo y así poder mejorar el rendimiento en pruebas del tipo práctico, como saber afrontar la carga académica de fin de semestre” (caso n°17).

³⁷ “Congelar” los estudios es un término utilizado en Chile por los estudiantes universitarios que hace referencia a la suspensión o postergación temporal de los estudios.

“...tomé el curso de manejo del estrés académico, con la esperanza de que me ayudara a no caer en el mismo dilema del semestre anterior, y funcionó. Me di cuenta de todo lo que estaba haciendo mal y pude planificar de mejor manera mis tiempos, además de normalizar conductas constructivas y que ayudan a mantener mente y cuerpo desestresados, me comencé a sentir mejor, a tener mejor calidad de sueño y a mantener un estado de ánimo estable, lo cual produjo un mejoramiento significativo en mis relaciones interpersonales” (caso n°35).

4. Conclusiones

Según la revisión en la literatura y en la experiencia de los participantes del curso MdE, las manifestaciones psicológicas y físicas del estrés tienen implicancias relevantes en la calidad de vida y permanencia estudiantil, siendo incluso no de los factores que ellos asocian con el avance curricular y la suspensión o abandono de estudios. Por lo tanto, brindar espacios para trabajar estrategias que le permitan a los estudiantes hacer frente a las complejidades del mundo universitario y así afrontar adecuadamente el estrés, es un elemento crucial por parte de las instituciones de educación superior.

Promover estrategias de afrontamiento al estrés, en particular aquellas centradas en *mindfulness*, ha mostrado ser efectivo en el grupo evaluado, ya que ha permitido disminuir la frecuencia de ciertos estresores académicos, en particular las evaluaciones durante el fin de semestre, periodo considerado crítico por los mismos estudiantes. Si bien el número y tipo de evaluaciones sigue siendo el mismo, la forma de percibir dichas instancias cambia, volviéndose menos amenazantes y más factibles de abordar, lo cual acrecienta la autoeficacia y mejora el rendimiento.

Mindfulness ha mostrado ser efectivo también en la disminución de la sintomatología asociada con los afectos depresivos y ansiosos, dolores de cabeza y alteraciones en la alimentación. Así, al sentirse menos decaídos y ansiosos, alimentándose mejor y con menor frecuencia de dolores de cabeza, los estudiantes pueden aumentar su calidad de vida y bienestar lo cual sienta las bases para un mejor aprendizaje, toma de decisiones y adaptación. Ante los hallazgos realizados al finalizar el curso surge la interrogante por la permanencia de los cambios detectados, planteándose la necesidad de hacer seguimiento de estos estudiantes en el largo plazo, como forma de evaluar la influencia de estrategias de afrontamiento al estrés centradas en *mindfulness* no sólo al término del mismo semestre en que se trabajaron, sino también en los semestres y años posteriores, ya que se espera que las herramientas entregadas puedan ser proyectables al resto de su tránsito académico. Finalmente, es relevante indicar que muchos de los estresores institucionales deben ser abordados de forma global con y por los actores involucrados, ya que una adecuada gestión curricular y planificación de evaluaciones puede evitar la sobrecarga en ciertos períodos; y el trabajo permanente en formación e innovación para la docencia puede mantener motivados a los estudiantes en sus aprendizajes.

5. Referencias

- Álvarez Pérez, P., Santiviago, C., López Aguilar, D., Da Re, L., & Rubio, V. (2014). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la Educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. *Acta CLABES IV*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/980/1006>
- Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. *Acta CLABES III*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/892/919>
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista de Psicología Científica*, 9(13). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Revista Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, Universidad de Antioquía, 3(2).
- Centro de Aprendizaje Campus Sur. (2018). *Área de Formación en Competencias Genéricas*. Recuperado de Centro de Aprendizaje Campus Sur. Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/orientacion/114561/area-de-formacion-en-competencias-genericas>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cullen, M., & Brito, G. (2016). *Mindfulness y equilibrio emocional. Un programa de ocho semanas para mejorar la salud emocional ya aumentar la resiliencia*. Málaga: Editorial Sirio.
- Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Revista Humanidades Médicas*, 10(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007
- Duval, F., González, F., & Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 307-318
- Georgetown University. (2016). *Georgetown University*. Recuperado de Medical Center: <http://gumc.georgetown.edu/news/mindfulness-course-offers-stress-reduction>

Goldstein, E. (2016). *Descubre la felicidad con Mindfulness*. Buenos Aires: Paidós Divulgación.

González Cabanach, R., Fernández, R., González Doniz, L., & Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Fisioterapia*, 32(4), 151-158.

Harvard University. (2016). *Harvard University Health Service*. Recuperado de Center of Wellness: <http://cw.uhs.harvard.edu/mindfulness/index.html>

Kabat-Zinn, J. (2012). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.

Martín, I. (2007). *Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*. Apuntes de Psicología, 25 (1), 87-99.

Osorio, M., & González, P. (2017). Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano para estudiantes de primer año de Campus Sur de la Universidad de Chile. *Acta CLABES VII*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1578/2316>

Polo, A., Hernández, J., & Pozo, C. (1996, 2(2-3)). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés, 159-172.

Shapiro, S., & Carlson, E. (2009). *The art and science of Mindfulness*. Washington: APA.

Simón, V. (2011). *Aprender a Practicar Mindfulness*. España: Sello Editorial.

Stahl, B., & Goldstein, E. (2013). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Editorial Kairos.

Stanford University. (2016). *Stanford School of Medicine*. Recuperado de Mindfulness Program: <http://med.stanford.edu/elspap/education/mindfulness.html>

Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes de educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.

Torrado, M., Figuera, P., Dorio, I., & Freixa, M. (2013). Análisis longitudinal de los procesos de abandono y persistencia universitaria. *Acta CLABES IV*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/999/1025>

University of Massachusetts. (2016). *Medical School*. Recuperado de Center for Mindfulness: <http://www.umassmed.edu/cfm/>