



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
ESCUELA DE POSGRADO

**PROCRASTINACIÓN Y  
MINDFULNESS RASGO EN  
ADOLESCENTES DE UN COLEGIO  
PARTICULAR DE LIMA  
METROPOLITANA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA  
CON MENCIÓN EN TERAPIA INFANTIL Y  
DEL ADOLESCENTE

GABRIELA LEONOR MIRANDA OGNIO

LIMA - PERÚ

2019



Vivamos la vida ahora y disfrutemos nuestras vidas.  
No posterguemos por nuestros miedos e inseguridades.

(PhD. Joseph Ferrari)

Asesor de Tesis:

Dr. Ramiro Gutiérrez Vásquez

Miembros del Jurado de Grado:

Presidente: Dr. Giancarlo Ojeda Mercado

Vocal: Mg. Horacio Vargas Murga

Secretaria: Mg. Cecilia Patricia Castro Chávarry

Dedicatoria:

A Carmen y Fernando, mis padres, quiénes siempre me han apoyado en el logro  
de todas mis metas.

A nuestra Laikita, quién siempre nos brindó su amor y compañía  
incondicionalmente, y ahora nos cuida desde el Cielo.

A Jairo, por su apoyo, cariño y ánimo constantes.

A mis queridos familiares y amigos por sus palabras de aliento.

### Agradecimiento:

Agradezco a Dios, porque no me permite rendirme, a pesar de las adversidades y me dio la fortaleza y perseverancia para cumplir esta meta.

Agradezco a mi asesor, el Dr. Ramiro Gutiérrez Vásquez, quién siempre estuvo dispuesto a orientarme, con gran paciencia, dedicación y vocación.

Agradezco también a los docentes: Dr. Giancarlo Ojeda Mercado y Dra. Ana Aguilar Angeletti, por su orientación, paciencia e importantes enseñanzas.

## ÍNDICE

**RESUMEN**

**ABSTRACT**

**RESUMO**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>4</b>
1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA .....	4
1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA.....	6
1.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	9
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	9
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
2.1 ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES .....	11
2.1.1 PROCRASTINACIÓN .....	11
2.1.1.1 ANTECEDENTES DE LA PROCRASTINACIÓN .....	11
2.1.1.2 PROCRASTINACIÓN SEGÚN MODELOS PSICOLÓGICOS .....	12
2.1.1.3 EL CICLO DE LA PROCRASTINACIÓN .....	15
2.1.1.4 CAUSAS DE LA PROCRASTINACIÓN .....	17
2.1.1.5 DIFERENCIA ENTRE PROCRASTINACIÓN Y DEMORA ACTIVA ...	20
2.1.1.6 EVOLUCIÓN DEL SENTIDO DEL TIEMPO A LO LARGO DE LA VIDA .....	20
2.1.1.7 PROCRASTINACIÓN COMO ESTADO Y COMO RASGO .....	22
2.1.1.8 CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN DE LAS PERSONAS QUE PROCRASTINAN .....	23



2.1.1.9 ESTRATEGIAS PARA REDUCIR LA PROCRASTINACIÓN .....	24
2.1.2 MINDFULNESS .....	25
2.1.2.1 ANTECEDENTES DEL MINDFULNESS .....	25
2.1.2.2 MITOS Y PREJUICIOS .....	27
2.1.2.3 MINDFULNESS SEGÚN MODELOS PSICOLÓGICOS .....	28
2.1.2.4 MINDFULNESS COMO ESTRATEGIA TERAPÉUTICA Y COMO RASGO DE PERSONALIDAD .....	30
2.1.2.5 MEDICIÓN DEL MINDFULNESS RASGO .....	32
2.1.2.6 CASOS CLÍNICOS EN LOS QUE SE APLICA EL MINDFULNESS ....	33
2.1.3 ADOLESCENCIA .....	35
2.2 INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO, NACIONALES E INTERNACIONALES .....	37
2.2.1 INVESTIGACIONES NACIONALES .....	37
2.2.1.1 SOBRE PROCRASTINACIÓN .....	37
2.2.1.2 SOBRE MINDFULNESS .....	39
2.2.2 INVESTIGACIONES INTERNACIONALES .....	41
2.2.2.1 SOBRE PROCRASTINACIÓN .....	41
2.2.2.2 SOBRE MINDFULNESS .....	42
2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE VARIABLES .....	43
2.3.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES .....	43
2.3.1.1 DEFINICION CONCEPTUAL DE PROCRASTINACIÓN .....	43
2.3.1.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE MINDFULNESS .....	44
2.3.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES .....	44

2.3.2.1 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE PROCRASTINACIÓN .....	44
2.3.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE MINDFULNESS .....	45
2.4 HIPÓTESIS .....	46
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>47</b>
3.1 NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	47
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	47
3.3 NATURALEZA DE LA MUESTRA .....	48
3.3.1 POBLACIÓN .....	48
3.3.1.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN .....	48
3.3.2 MUESTRA Y MÉTODOD DE MUESTREO .....	48
3.3.3 OBTENCIÓN DEL TAMAÑO DE MUESTRA PARA EL ESTUDIO FINAL .....	49
3.3.4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN .....	50
3.4 INSTRUMENTOS .....	50
3.4.1 ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ESTUDIANTIL .....	51
3.4.2 MEDIDA DE MINDFULNESS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (CMM)	52
3.4.3 FICHA DEMOGRÁFICA .....	56
3.5 PROCEDIMIENTO .....	56
3.5.1 CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	57
3.6 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS .....	59
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....</b>	<b>60</b>
4.1 CONTRASTE DE HIPÓTESIS .....	61
4.1.1 CONTRASTE DE HIPÓTESIS GENERAL .....	61
4.1.2 CONTRASTE DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS .....	65

<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN .....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES .....</b>	<b>75</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>78</b>

## **ANEXOS**

A. PROCEDIMIENTO DE ADAPTACIÓN DE LA MEDIDA DE MINDFULNESS Y NIÑOS Y ADOLESCENTES LA MUESTRA

B. ESTUDIO PILOTO

C. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ESTUDIANTIL (PROCRASTINACIÓN GENERAL)

D. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ESTUDIANTIL (PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA)

E. MEDIDA DEL MINDFULNESS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (CAMM)

F. FICHA DEMOGRÁFICA

G. CONSENTIMIENTO INFORMADO

H. ASSENTIMIENTO INFORMADO

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable Procrastinación .....	44
Tabla 2	Operacionalización de la variable Mindfulness Rasgo .....	45
Tabla 3	Niveles de Procrastinación Estudiantil y los puntajes correspondientes .....	52
Tabla 4	Niveles de Mindfulness Rasgo y los puntajes correspondientes .....	55
Tabla 5	Características demográficas de los participantes .....	60
Tabla 6	Regresión multivariada del Mindfulness Rasgo con procrastinación .....	61
Tabla 7	Normalidad de la Procrastinación y de Mindfulness Rasgo con la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra .....	62
Tabla 8	Regresión cúbica del Mindfulness Rasgo y Procrastinación General .....	63
Tabla 9	Regresión lineal del Mindfulness Rasgo y Procrastinación Académica .....	64
Tabla 10	Correlación entre Procrastinación General y Mindfulness Rasgo .....	66
Tabla 11	Correlación entre Procrastinación Académica y Mindfulness Rasgo .....	67

## Lista de figuras

Figura 1	Curva cúbica de regresión de las variables Mindfulness Rasgo y Procrastinación General .....	63
Figura 2	Curva lineal de regresión de las variables Mindfulness Rasgo y Procrastinación Académica .....	64

## RESUMEN

El objetivo general fue determinar la relación entre la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana. Se evaluaron a 133 estudiantes de 1° a 5° de secundaria de un colegio particular limeño, sus edades fluctuaron entre los 12 y 17 años, y la distribución por género fue equiparada. Se utilizó la Escala de Procrastinación Estudiantil de Busko, que evalúa la Procrastinación General y la académica; y la versión adaptada de la Medida de Mindfulness en niños y adolescentes (CAMM), cuya versión original fue elaborada por Greco, Baer y Smith. Este último instrumento fue adaptado para este estudio mediante el criterio de expertos, y posteriormente se realizó un estudio piloto para comprobar sus propiedades psicométricas con la muestra.

En los resultados se encontró una relación inversa entre el Mindfulness Rasgo y la Procrastinación, de igual forma, se halló una relación inversa entre Mindfulness Rasgo y la Procrastinación General; relación que no se repite con la Procrastinación Académica. Se puede concluir que a mayor nivel de Mindfulness Rasgo, se estima que la predisposición a procrastinar será menor en los estudiantes de educación secundaria del colegio particular.

**Palabras clave: Procrastinación General, Procrastinación Académica, Mindfulness Rasgo, Conciencia plena, Adolescentes.**

## **ABSTRACT**

The purpose of this research work was to determine the relationship between Procrastination and trait Mindfulness, in adolescents of a private school in Metropolitan Lima. A total of 133 students from 1st to 5th grade of a private school in Lima were evaluated, their ages fluctuated between 12 and 17 years, and the distribution by gender was equalized. The Busko Student Procrastination Scale was used, which evaluates general and academic procrastination; and the adapted version of the Mindfulness Measure in Children and Adolescents (CAMM), whose original version was elaborated by Greco, Baer and Smith. This last instrument was adapted for this study by expert criteria, and subsequently a pilot study was carried out to check its psychometric properties with the sample.

In the results it was found an inverse relationship between trait Mindfulness and Procrastination, besides, an inverse relationship between trait Mindfulness and General Procrastination was found; relationship that is not repeated with academic procrastination. It can be concluded that the higher level of trait Mindfulness is found, it is estimated that the predisposition to procrastinate will be lower in high school students of the private school.

**Key words: General procrastination, Academic procrastination, trait mindfulness, mindfulness, teenagers.**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi determinar a relação entre a Procrastinação e Mindfulness traço, em adolescentes de uma escola particular na região Metropolitana de Lima. Um total de 133 alunos do 1º ao 5º ano de uma escola particular em Lima foram avaliados, suas idades variaram entre 12 e 17 anos, e a distribuição por gênero foi igualada. Utilizou-se a Escala de Procrastinação de Alunos de Busko, que avalia a procrastinação geral e acadêmica; e a versão adaptada da Medida de Mindfulness em crianças e adolescentes (CAMM), cuja versão original foi elaborada por Greco, Baer e Smith. Este último instrumento foi adaptado para este estudo por critério de juízes, e posteriormente foi realizado um estudo piloto para verificar suas propriedades psicométricas com a amostra.

Nos resultados foi encontrada uma relação inversa entre o Mindfulness traço e Procrastinação, da mesma forma, uma relação inversa entre Mindfulness traço e Procrastinação Geral foi encontrada; relação que não se repete com a procrastinação acadêmica. Pode-se concluir que, quanto maior o nível do Mindfulness traço, estima-se que a predisposição para procrastinar seja menor em estudantes do ensino médio da escola particular.

**Palavras chave: Procrastinação general, Procrastinação acadêmica, Mindfulness traço, consciência plena, adolescentes.**

## INTRODUCCIÓN

Observar durante un corto periodo de tiempo a un adolescente o a un grupo de ellos, puede ser suficiente para notar que, muchos de ellos, no viven atentos al momento presente; e incluso, cuando intentan realizar las actividades que se proponen, tales como estudiar para un examen, pueden demorarse gran cantidad de tiempo, pues, tienden a distraerse en actividades diferentes a las que inicialmente planificaron, e incluso, pierden la noción del tiempo que invierten en ellas. Lo mencionado, repercute en numerosas áreas de su vida, como: los estudios, las relaciones familiares, la interacción con su grupo de pares, entre otros; las cuales suelen verse afectadas por la poca atención centrada en el presente y por la marcada tendencia a procrastinar.

La procrastinación es definida como: “el aplazamiento de acciones o tareas para un momento posterior, o hasta el infinito”; también, es considerada como un sinónimo de demora, dilación y tardanza (Descriptores en Ciencias de Salud - DeCS).

A su vez, el mindfulness, atención plena o conciencia plena, es definido como: “un estado psicológico de conciencia, las prácticas que promueven esta conciencia, un modo de procesamiento de la información y un rasgo del carácter (...)” (DeCS). Asimismo, esta variable implica prestar completa atención a la experiencia del momento presente, procurando, aceptar y no juzgar lo que se experimenta en cada momento (Baer, R., Smith, G., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., y Williams, J., 2008), es un aspecto que cobra relevancia en la vida diaria de las personas, en especial de los



adolescentes, pues, son un grupo etario que tiende a restar importancia a diversas experiencias, al reemplazarlas por actividades triviales o por el uso excesivo de distractores, de todo tipo.

Por lo mencionado, esta investigación tiene como objetivo encontrar la relación entre la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo, en un grupo de adolescentes entre 12 y 17 años, pertenecientes a un colegio particular de la ciudad de Lima; y a raíz de los resultados que se obtuvieron, plantear recomendaciones para mejorar su desenvolvimiento personal, emocional y académico.

La presente tesis tiene seis capítulos. El primero brinda una visión del planteamiento del problema y de la investigación, enfatizando su relevancia en la población adolescente.

El segundo, contiene el marco teórico, en donde se especifican los conceptos más importantes a tratar durante la investigación. Se integran investigaciones nacionales e internacionales sobre la problemática. Además, se realizan las definiciones conceptuales y operacionales de las variables, seguidas de las hipótesis de la investigación.

El tercer capítulo menciona la metodología, describiendo el nivel y tipo de investigación, y el diseño de esta. Igualmente, se describe las características principales de la población que fue evaluada durante la investigación, tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión pertinentes. Sumado a ello, se brinda información sobre el proceso de elaboración de los instrumentos, el proceso detallado de adaptación de la Medida de Mindfulness en niños y adolescentes a la muestra de estudiantes, las especificaciones de calificación de dichos test y los baremos elaborados. Finalmente, se describe paso por paso, el procedimiento que

fue seguido y las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta con cada participante.

El cuarto capítulo explica los resultados, según el contraste de la hipótesis general y las específicas.

Seguido a ello, el quinto capítulo es la Discusión, y es ahí donde se comparan los resultados con otras investigaciones que han encontrado resultados similares, o que, por el contrario, refutan lo hallado en la presente investigación.

Finalmente, el sexto capítulo expone las Conclusiones y Recomendaciones del estudio; así también, en los Anexos se encuentra descrito el procedimiento de adaptación del instrumento Medida de Mindfulness en niños y adolescentes a la muestra, el desarrollo detallado del estudio piloto, los instrumentos utilizados y los documentos de consentimiento y asentimiento informado.

Cabe resaltar que la investigación sobre Procrastinación y Mindfulness Rasgo es reciente en el Perú y aún no se han encontrado investigaciones que relacionen estas variables en nuestro país, por ello, nace la motivación por observar con atención, la relación entre estos importantes constructos.

# **CAPÍTULO I:**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Iniciaremos el presente estudio, brindando una perspectiva general del problema de investigación, mencionando sus principales características, la repercusión del estudio, sus limitaciones y objetivos a desarrollar.

### **1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

A pesar de que la Procrastinación no es un fenómeno reciente en la conducta humana, a pesar del transcurrir de los años, se sigue considerando como una de las debilidades del ser humano menos comprendidas (Contreras-Pulache et al., 2011).

El psicólogo Tim Pynchyl (como se citó en Pickles, 2017), ha investigado la procrastinación por más de 20 años, explica que dicha variable se refiere a tomar la decisión de postergar algo, a pesar de saber que traerá consecuencias negativas en la vida. Por ello, la considera como el problema actual más grave de la educación; igualmente, dicho profesional afirma que posponer las actividades afecta el rendimiento académico, la salud mental y física e incrementa la probabilidad de abandonar los estudios.

En esta línea, cabe resaltar que Pynchyl y Reid (como se citó en Contreras-Pulache et al., 2011) han identificado a la adolescencia como el periodo de mayor sensibilidad y riesgo para desarrollar la conducta de procrastinar.

“Estudios extranjeros han estimado que el 80-95% de los escolares recurren habitualmente a conductas procrastinantes; mostrando que aproximadamente un 75% de los escolares se autodefine como procrastinador, y cerca del 50% presenta

rasgos permanentes de Procrastinación con consecuencias problemáticas. Al mismo tiempo, más del 95% de los adolescentes procrastinadores tienen el deseo de reducir la Procrastinación, pero al no lograrlo, se desarrolla un estado de angustia o autculpa que finalmente se traduce en malos indicadores de salud mental, así como también en un bajo rendimiento académico – laboral” (Contreras-Pulache et al., 2011).

Cabe resaltar que este problema no refleja sólo “malos hábitos” en la vida de una persona (Contreras-Pulache et al., 2011) más bien, implica la afectación de una realidad mayor, tal como es el papel de un sistema educativo en la formación de la personalidad de un adolescente, específicamente, al incentivar valores, motivaciones y, sobre todo: enseñar la valoración del tiempo. Acerca de la repercusión de la procrastinación en la vida futura de un adolescente escolar, en una revisión realizada por García-Ayala (2009), se encontró que el 95% de los estudiantes universitarios procrastinan, e incluso, el 50% lo hace de forma crónica. Las personas que reportan este comportamiento pasan cerca de un tercio de sus actividades diarias, realizando ocupaciones como dormir, jugar o ver televisión (Blinder, como se citó en Álvarez, 2010).

Así también, Sirois y Tosti (2012) estudiaron la relación entre Procrastinación, Mindfulness y Bienestar, en una población de jóvenes canadienses; encontrando que las personas que procrastinan poseen un bajo nivel de Mindfulness Rasgo, lo cual repercute indudablemente en la salud emocional y física.

Asimismo, los jóvenes estudiantes pueden carecer de conciencia sobre problemas de salud físicos y mentales, lo cual les traería dificultades posteriores en su vida (Penedo y Dahn, como se citó en Potts, 2015)

Además, Murphy et al., (como se citó en Potts, 2015) evaluó el Mindfulness Rasgo en más de 500 jóvenes estudiantes estadounidenses, encontrando que quienes obtenían niveles altos de mindfulness, se relacionaban de manera inversa con poca higiene de sueño, mayores niveles reportados de estrés y hábitos alimenticios desfavorables.

Además, Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) afirman que el desarrollo de Mindfulness Rasgo en las escuelas trae como consecuencia: “mejoras en la memoria de trabajo, atención, destrezas académicas, habilidades sociales, regulación de las emociones, autoestima, mejora del estado de ánimo y disminución de la ansiedad, el estrés y la fatiga”.

Por esos motivos, este trabajo buscó brindar aportes de similar impacto en una muestra de adolescentes escolares limeños, y con ese fin, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre Procrastinación y Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana?

## **1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA**

La variable Procrastinación, es un problema que, a largo plazo, perjudica con considerables cantidades de tiempo y dinero a las personas que la padecen y a los grupos involucrados. Por ese motivo, los estudios, el trabajo, el cuidado de la salud, el tiempo que se interactúa con la familia, la capacitación profesional, e incluso, el mero uso del tiempo libre; son algunas de las áreas en las que se puede observar la repercusión de la Procrastinación (Angarita, 2012). Además, repercute notablemente en el rendimiento académico de los estudiantes adolescentes, llevándolos al fracaso escolar, deserción, sentido de frustración consigo mismo,

baja autoestima; entre otras consecuencias que podrían estar condicionando sus condiciones de vida en la adultez, al predisponer a una persona para la pobreza, desempleo, violencia, entre otros (Contreras-Pulache, et al., 2011).

Por otro lado, Campos, Cebolla, y Mira (2015), encontraron que el Mindfulness Rasgo, se relaciona con las habilidades de regulación emocional y con la tendencia a practicar estrategias de autocontrol emocional, luego de haber recibido información sobre ello. Así también, en una revisión realizada por Potts (2015), el Mindfulness, como modelo de intervención clínico, ha mostrado resultados positivos en diferentes enfermedades, tales como: ansiedad y depresión, dolor crónico, fibromialgia, cáncer, artritis, problemas cardiacos, asma, enfermedades médicas crónicas, diabetes, estrés, adicción al cigarro, depresión mayor; entre otros. Igualmente, Baer (como se citó en Succar, 2014) indica que aquellas intervenciones que siguen la línea del Mindfulness pueden ayudar a aliviar una serie de problemas de salud mental y pueden mejorar el funcionamiento psicológico de las personas en general.

Así también, al estar estudiando a uno de los grupos etarios que cada vez presenta mayores niveles de estrés emocional, debido a la gran cantidad de decisiones determinantes que tienen que tomar, a la indecisión, dudas, y poca valoración de tiempo que presentan (Burka y Yuen, 2008); a nivel empírico, se espera brindar aportes teóricos que convoquen mayores estudios sobre el tema en el país y sirvan para elaborar programas de prevención o de intervención clínica en la población adolescente; así como, para enfatizar la importancia de detectar tempranamente niveles altos de procrastinación en los adolescentes.

Según lo revisado, la presente investigación es uno de los primeros estudios de psicología clínica a nivel nacional que correlacione la Procrastinación General y académica con el Mindfulness Rasgo. Incluso, el estudio de esas variables aún no es tan difundido en los colegios peruanos, por ejemplo, el Perú aún no cuenta con profesionales capacitados del programa Mindful Schools o Mindfulness in Schools.

Por esos motivos, se consideró más objetivo realizar la presente investigación con escolares adolescentes de una misma institución educativa, y de esa forma, procurar que tengan características homogéneas y que los resultados obtenidos puedan utilizarse preliminarmente en dicho colegio, y de esa forma, a nivel teórico, puedan servir como una primera evidencia y ejemplo para estudios futuros con otras poblaciones.

También, a nivel metodológico, se estudió la relación entre procrastinación y Mindfulness Rasgo en una muestra de adolescentes limeños de un colegio particular, resaltando la importancia de ambas variables en la población adolescente, a nivel general y académico. Igualmente, se espera que la adaptación del instrumento Medida de Mindfulness en niños y adolescentes realizada en la presente investigación, sirva para nuevas investigaciones que también estudien la variable Mindfulness Rasgo, y que necesiten tener alguna referencia de un instrumento adaptado previamente; recalando que, por las características del muestreo, los resultados solo pueden utilizarse en personas que pertenezcan a la misma población.

Adicionalmente, a nivel social, permitirá conocer el comportamiento de ambas variables, las cuáles aún no son tan ampliamente estudiadas en los adolescentes peruanos. Finalmente, a nivel práctico, se espera que la información

obtenida dé pie a otras investigaciones que busquen realizar evaluaciones, intervenciones y programas preventivo – promocionales sobre ambas variables, en otras poblaciones de adolescentes peruanos.

### **1.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio fue realizado en un solo colegio particular limeño, por ello, los resultados y conclusiones obtenidos sólo pueden ser utilizados en dicha institución; asimismo, de realizarse un estudio que busque comparar los resultados con otras muestras de características similares, se debe tener en cuenta dicha aclaración.

Además, como el Mindfulness Rasgo en adolescentes es una variable cuyo estudio es relativamente nuevo en nuestro país, al realizar las coordinaciones con otros colegios para presentar y llevar a cabo esta investigación, no se obtuvieron las facilidades esperadas.

### **1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

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

- Determinar la relación entre la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

#### **1.4.2 Objetivos específicos:**

- Identificar la relación entre la subescala Procrastinación General y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.



- Identificar la relación entre la subescala Procrastinación Académica y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

## **CAPÍTULO II:**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Aspectos conceptuales pertinentes**

##### **2.1.1 Procrastinación**

###### **2.1.1.1 Antecedentes de la procrastinación.**

A continuación, se mencionan las principales nociones sobre la Procrastinación, y con ello, asegurar la comprensión de esta variable y sus subtipos que fueron utilizados en esta tesis: Procrastinación General y Procrastinación Académica.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, procrastinar proviene del latín *procrastinare* que significa diferir o aplazar. De esta forma, al hablar de Procrastinación se hace referencia a la tendencia a postergar el desarrollo de actividades importantes, para realizar otras no relevantes, en su lugar. Cabe resaltar que esta variable está en camino a convertirse en una de las principales falencias de la población, no sólo en el ámbito académico, sino en la vida diaria.

El origen del nombre que lleva esta variable proviene del latín *procrastinare*, que se forma a partir de dos palabras: *pro*, que significa “a favor de”; y *crastinare*, referido “al día de mañana”. De este modo, significa textualmente posponer, aplazar o dejar para el día siguiente (Ferrari, Johnson, y McCown, como se citó en García-Ayala, 2009).

Sin lugar a dudas, esta dilación o aplazamiento voluntario de los compromisos personales pendientes, a pesar de reconocer las consecuencias de hacerlo (Angarita, 2012) no es una situación propia de los últimos años; incluso,

DeSimone (como se citó en Ferrari et al., 1995) menciona que numerosas sociedades pre industrializadas no tenían términos equivalentes a la noción de Procrastinación; más aún, es a raíz de la revolución industrial que se le atribuye una connotación desfavorable para la vida de las personas (Ferrari et al., como se citó en Álvarez, 2010). De esta forma, se conoce que los antiguos egipcios poseían dos verbos, que, al ser traducidos, tendrían un significado similar a esta variable. El primero de ellos se refería a la costumbre de evitar el esfuerzo y trabajo impulsivo; refiriéndose el segundo, a la dejadez en la realización de una actividad necesaria, como, por ejemplo, cultivar el campo en un tiempo específico del año. Sumado a ello, DeSimone (como se citó en Ferrari et al., 1995) afirma que, para los romanos, se trataba de la noción juiciosa y sabia de espera, relacionada a contemplar la presencia del enemigo en los conflictos bélicos.

Siguiendo esta revisión histórica, Ferrari et al., (como se citó en García-Ayala, 2009), narra que Cicerón, personaje de la historia greco-romana, y cónsul de Roma hacia los 44 años antes de Cristo; consideraba que la procrastinación y la lentitud eran despreciables características del ciudadano. E incluso, Hamurabi, Rey de Babilonia en el año 1790 A.C, mencionó a la procrastinación dentro de sus leyes, estableciendo fechas límite para la presentación de quejas, para evitar las demoras.

#### ***2.1.1.2 Procrastinación según modelos psicológicos.***

Por otro lado, diversos modelos teóricos psicológicos, han aportado su propia delimitación y definición de esta variable.

La perspectiva Psicodinámica considera a la Procrastinación como la evitación de tareas específicas, generadoras de gran angustia, las cuales son

tomadas como alertas amenazantes para el yo; por lo que inconscientemente, se comenzarían a emplear múltiples mecanismos de defensa que le permitan disminuir ese malestar, e incluso, evitar dicha tarea (Ferrari et al., como se citó en Álvarez, 2010).

Asimismo, Burka y Yuen (2008) plantean que la Procrastinación se inicia en el temor que puede sentir un niño, al pensar que sus actos tengan consecuencias desfavorables, y, por ende, evita ser castigado por ello; e incluso, el aumento en la cantidad de tareas escolares, las fechas límite o las responsabilidades en casa, llegan a marcar una diferencia en los niveles de ansiedad de los niños, por lo que terminarían postergando sus quehaceres. Al respecto, Marano (como se citó en Angarita, 2012), afirma que suele tomarse como el resultado de un estilo de crianza fundamentalmente autoritario. Así también, en la adolescencia, se acentúa la idea de que el tiempo pasa con rapidez, empezando por todos los cambios físicos, los cuales, pueden brindar una sensación de no se puede volver en el tiempo. De esta forma, esas nuevas sensaciones, sumadas a la tendencia a fantasear sobre el futuro, y el temor a madurar; llevan al adolescente a procrastinar. Posteriormente, en la adultez joven o juventud, alrededor de los 20 años, estos malestares son reemplazados por la idea de que el tiempo no es suficiente para realizar lo que uno se propone, y que las oportunidades son únicas y podrían estar perdiéndose, lo cual, genera altos niveles de ansiedad, desencadenando nuevamente la conducta de procrastinar.

Luego, el Modelo Conductual (Skinner, como se citó en Álvarez, 2010) postula que las conductas se mantienen y vuelven a repetirse al ser reforzadas, es decir, persisten debido a sus consecuencias. De esta forma, las personas que suelen

procrastinar continúan realizando esta conducta de posponer, debido a que pueden haber tenido éxito, gracias a factores ambientales que les permiten seguir procrastinando sin mayores consecuencias desfavorables (Burka y Yuen, 2008).

En cuanto a la postura Racional Emotiva Conductual, Ellis y Knaus (como se citó en Álvarez, 2010), postulan que las perturbaciones emocionales se desencadenan a partir de las creencias o interpretaciones irracionales que la persona tiene, sobre las situaciones que vive; lo cual, le trae consecuencia emocionales o conductuales desfavorables. Dichos autores afirman que la Procrastinación, o “trastorno ante la incomodidad”, se origina en las creencias irracionales que posee una persona, sobre lo que implica finalizar una tarea satisfactoriamente, debido a una deficiente tolerancia a la frustración. Es así que, suelen trazarse metas altas y poco reales, que usualmente desencadenan resultados contrarios a los esperados. En consecuencia, se desatan emociones incómodas para la persona, por lo que, comenzará a demorarse en la realización de las tareas o actividades hasta que sea difícil completarlas correctamente; de esta manera, evitará el auto cuestionamiento sobre las propias habilidades y capacidades. Al respecto, García – Ayala (2009), brinda un ejemplo de cómo la premisa básica de este Modelo, el A-B-C, ilustra una situación de Procrastinación. Vale especificar que: A se refiere al evento Activador, B contiene las interpretaciones o creencias al respecto, y C refleja las consecuencias emocionales y conductuales. De este modo, si un alumno recibe una tarea extensa de un día para otro, y sobre ello piensa: “¡Está muy equivocado si cree que voy a hacerlo, es demasiado!”; en consecuencia, sentirá cólera y ansiedad, por lo que probablemente evite realizar su trabajo, distrayéndose al ver la televisión, navegar en Internet, entre otros.

### ***2.1.1.3 El ciclo de la procrastinación.***

Para Burka y Yuen (2008), quiénes tienen más de 25 años estudiando la procrastinación, las personas que procrastinan tienen cambios en sus pensamientos, sentimientos y comportamientos, los cuales comparan con una montaña rusa de cambios, y le denominan “ciclo de la procrastinación”, el cual se describe a continuación:

#### *Etapa 1. “Empezaré temprano esta vez”:*

Los que procrastinan piensan que esta vez sí empezarán un proyecto a tiempo y lo realizarán según lo programado, de manera espontánea y sin demandarles esfuerzo. Sin embargo, transcurrido cierto tiempo, esa actitud optimista se torna en aprensión porque notan que volverán a procrastinar de nuevo.

#### *Etapa 2. “Tengo que empezar temprano”*

Como no empezó tempranamente, la ansiedad incrementa y presiona a la persona para que inicie la tarea pendiente, pero, como aún hay tiempo, aún no hay acción.

#### *Etapa 3. “¿Y si no empiezo?”*

Ha transcurrido regular cantidad de tiempo y la persona empieza a tener pensamientos como los siguientes:

“Debí empezar antes”: Es consciente del irreparable tiempo perdido, tiene auto reproches y culpa.

“Estuve ocupado en otras actividades importantes”: Intenta justificarse diciendo que ha dedicado su tiempo a otras cosas importantes y afirma: “al menos sí cumplí con eso”.

“No puedo disfrutar nada”: intenta disminuir la ansiedad por no avanzar con distracciones, aunque no logra disfrutarlas totalmente porque aún tiene un proyecto no terminado.

“Espero que nadie se entere”: siente vergüenza de lo que los demás puedan pensar al ver que no cumple con su objetivo, inventa excusas y evade hablar con los demás.

*Etapa 4. “Aún hay tiempo”*

A pesar de la culpabilidad, vergüenza y negativismo; se intenta pensar que aún se puede lograr el objetivo sin esfuerzo.

*Etapa 5. “Algo está mal conmigo”*

La persona siente frustración y piensa que todos los demás tienen habilidades como autodisciplina, coraje o suerte, y él no, por eso concluye que debe tener algo malo.

*Etapa 6. “Decisión final: hacer o no hacer”*

Se pueden tomar 2 decisiones:

a. No hacer:

“No puedo soportarlo”: La frustración y culpabilidad hacen ver imposible terminar el proyecto a tiempo, por eso lo abandona.

“¿Por qué molestarse?”: la persona decide no esforzarse porque no obtendría los resultados deseados al quedar poco tiempo.

b. Hacer:

“No puedo esperar más”: Finalmente, decide empezar por inercia debido a su alto nivel de ansiedad y preocupación.

“No era tan malo, ¿por qué no empecé antes?”: empieza a sentir alivio y se sorprende porque la tarea no era tan interminable como aparentaba ser.

“¡Solo hazlo!”: se centra en terminar el trabajo, sin fijarse si lo está haciendo según lo planificado y rara vez puede corregirlo.

#### *Etapa 7. “¡Nunca más voy a procrastinar”*

Si decidió terminar o si escogió abandonar su proyecto, se siente exhausto y piensa que pudo hacerlo mejor. Está determinado a nunca más postergar sus tareas, aunque, difícilmente lo logra.

#### ***2.1.1.4 Causas de la procrastinación.***

Steel (2017) considera que las personas procrastinan porque ven el presente de manera concreta y el futuro de manera abstracta y lejana. Asimismo, el alivio que se siente cuando se termina una labor, no compensa la sensación de insatisfacción al admitir que el trabajo pudo realizarse con mayor calidad y eficacia. Sin embargo, existen personas que intentan justificar y explicar su “inacción autodestructiva” como si hubiese sido una decisión consciente y razonable debido a motivos importantes; es decir, las personas comienzan a enumerar situaciones que también son importantes, pero difieren de la actividad principal y les dedican tiempo.

Acerca de los rasgos de personalidad que pueden facilitar que una persona procrastine, se suele considerar al perfeccionismo como un rasgo usual (Steel, 2017), sin embargo, una persona perfeccionista tiene mayor probabilidad de reprocharse por postergar sus actividades y de buscar soluciones para dejar de hacerlo. Por otro lado, el mismo autor considera a la impulsividad como el rasgo



de personalidad más determinante en la conducta de procrastinar, pues, las personas que tienen dicha característica muestran impaciencia, quieren terminar sus actividades rápido y les cuesta postergar las gratificaciones para un momento futuro. Finalmente, el autor resalta que la ansiedad origina consecuencias opuestas en las personas que procrastinan pero no son impulsivas, y en las que procrastinan y son impulsivas; es decir, en el primer grupo, la angustia funcionaría como un propulsor para empezar a actuar y realizar la tarea para disminuir la ansiedad y culpabilidad; sin embargo, ocurre lo contrario en las personas más impulsivas, pues ellas canalizarían su ansiedad en actividades alternas que les ayuden a distraerse para librarse temporalmente de la preocupación.

Así también, las expectativas que una persona puede tener sobre su propio rendimiento al realizar una actividad pueden determinar si será propensa a procrastinar o no (Steel 2017), es decir, si uno tiene confianza en sus capacidades y es optimista, verá su meta como posible y realizable; sin embargo, si piensa que no tendrá buenos resultados, verá la tarea como inalcanzable y optará por postergarla o incluso no realizarla.

Por otro lado, Burka y Yuen (2008) consideran que el temor al éxito es un factor importante en la aparición de la procrastinación. Por ello, han encontrado algunas cogniciones que explican la evasión del éxito:

a. “El éxito demanda demasiado esfuerzo, debo retirarme”:

“Competición: tómalo o déjalo”: las personas que eligen no cumplir con una tarea tienen temor a perder y a ser vistos como perdedores, sin embargo, también puede tener temor a ganar, al no creerse merecedores de ello.

“Fobia al compromiso”: las personas tienen temor a equivocarse y no poder retractarse de comprometerse con algo que realmente no deseaban, por ello, llenarán su horario con numerosas actividades para evitar realizar la tarea no deseada.

“Me volveré un adicto al trabajo”: algunas personas temen tener éxito y luego verse a sí mismos tan ocupados, que no tendrán tiempo para hacer las actividades recreativas que usualmente disfrutaban. Por ello, en vez de “estar demasiado ocupados mucho tiempo”, prefieren estar muy ocupados el menor tiempo posible, y por ello, dejan el mayor esfuerzo para días antes de la fecha límite de la tarea pendiente

b. “El éxito es peligroso: alguien siempre sale herido”

“Podría herir a alguien”: La persona procura no ofender o dañar al otro, disminuyendo, u ocultando su éxito, o incluso sabotando su posibilidad de alcanzar una meta para que el otro no se sienta afectado.

“Me pueden herir”: Se da cuando alguien tiene temor a recibir críticas negativas y no se considera lo suficientemente hábil para responder a esos comentarios.

c. “El éxito está fuera de los límites”

“No merezco el éxito”: Por diversos motivos, una persona puede postergar una actividad importante para auto castigarse por haber hecho algo inapropiado, por más que haya ocurrido tiempo atrás y no tenga mucha relevancia en la actualidad.

“El éxito no está en mi destino”: Algunos tienden a aminorar sus capacidades personales y por ello no se permiten incorporar el éxito en su desenvolvimiento.

“¿Y si soy muy perfecto?”: Hay quienes temen que, si se organizan y cumplen sus actividades a tiempo, obtengan resultados demasiado buenos fácilmente y sin esfuerzo, por lo que los demás los envidiarán.

#### ***2.1.1.5 Diferencia entre procrastinación y demora activa.***

La procrastinación debe distinguirse de la postergación estratégica, la cual consiste en aplazar una tarea determinada con la intención de realizar otra más productiva en ese momento específico, sin que ello perjudique a la persona (Ellis y Knaus, como se citó en Furlan, Ferrero y Gallart, 2014).

Además, Corkin, Yu, y Lindt (2011) de Estados Unidos, realizaron la comparación conceptual entre demora activa y procrastinación, diferenciando que en la primera de ellas uno puede dedicar tiempo a otras actividades importantes y productivas, aunque con la finalidad de demorar o evitar realizar alguna actividad principal específica; en cambio, en la procrastinación propiamente dicha, se hace referencia a una preferencia para trabajar bajo presión, en la que no siempre se concluyen los objetivos previamente planteados debido al hecho de dedicar tiempo a otras actividades que muchas veces son triviales y no productivas.

#### ***2.1.1.6 Evolución del sentido del tiempo a lo largo de la vida.***

La percepción de cómo transcurre el tiempo varía notablemente según la etapa de la vida en la que se encuentre una persona; así mismo, para Burka y Yuen (2008), esta sensación subjetiva puede influir en la aparición de la procrastinación.

### *Primera Infancia*

Viven el presente y tienen urgencia por que sus necesidades sean satisfechas a penas surgen. Su percepción del tiempo se limita al intervalo que ocurre entre tener una necesidad (hambre, sueño) y en satisfacerla.

### *Segunda Infancia “Toddler”*

Van desarrollando la idea de pasado, presente y futuro. Comienzan a ceñirse a los horarios y rutinas del hogar y de sus colegios. Sin embargo, cuando hay mucha premura externa con los horarios, pueden desarrollar ansiedad y aversión a cumplir con los plazos.

### *Niñez*

Aproximadamente desde los 7 años los niños aprenden a decir la hora y desarrollan mayor noción de cómo el tiempo transcurre. Tienen más responsabilidades del colegio y comienzan a tener fechas límite y más tareas.

### *Adolescencia*

Los súbitos cambios de la pubertad hacen sentir que el tiempo pasa muy rápido y que “no hay vuelta atrás”. Asimismo, surgen decisiones que tendrán impacto en el futuro, como escoger una tarea o aprender algún oficio; las cuales tienen en su contraparte la característica adolescente de pensar que se puede hacer todo lo que uno desee y que el tiempo es ilimitado.

### *Adultez joven*

Al existir más responsabilidades, siente que el tiempo no debe desperdiciarse y se debe aprovechar realizando la mayor cantidad de cosas importantes; esta exigencia puede ser contraproducente.

### *Adulthood intermedia*

Debido a las exigencias internas y externas, pueden surgir ciertas frustraciones cuando no se ha logrado algo trascendente y que se “debería haber conseguido a esa edad”. La persona cuestiona las metas alcanzadas y evalúa cómo ha utilizado el tiempo a lo largo de su vida.

### *Adulthood mayor*

Con los cambios físicos, algunas dolencias y enfermedades; se enfatiza la sensación de que el tiempo no se recupera y la persona puede lamentarse por no haber logrado metas o cumplido con actividades.

#### ***2.1.1.7 Procrastinación como estado y como rasgo.***

Para Natividad (2014) la dilación de las propias actividades se puede considerar como un rasgo de personalidad estable y duradero en la vida de la persona, es decir, que puede tornarse en un hábito crónico. Asimismo, para Schouwenburg (como se citó en Natividad, 2014) la postergación vista como “estado” consiste en evadir tareas específicas en un momento determinado de tiempo; sin embargo, la postergación como “rasgo” es un problema generalizado para alcanzar metas. Además, cuando esta conducta se torna habitual, crónica o generalizada; o sea, cuando es una respuesta automática de una persona frente a una tarea pendiente, se podría considerar la presencia de la procrastinación como rasgo de personalidad (Ferrari, como se citó en Natividad, 2014).

### ***2.1.1.8 Características y clasificación de las personas que procrastinan.***

El especialista Pychlyl (como se citó en Pickles, 2017), plantea que las personas que procrastinan poseen rasgos de personalidad de impulsividad, y también son aquellos que tienden al perfeccionismo, pues se preocupan por las expectativas que los demás tienen de ellas, y porque temen cometer errores y fracasar. Asimismo, agrega que las personas jóvenes son más proclives a dicha conducta, debido a que con el desarrollo se suele tener un mejor manejo de las emociones en la mayoría de los casos. Por ello, el autor no considera a la procrastinación como un problema de mal manejo del tiempo, sino como un manejo desfavorable de las propias emociones.

Asimismo, Ferrari, J (como se citó en Hamilton, 2010), considera que la principal diferencia entre las personas que procrastinan y las que no lo hacen, es que este segundo grupo tienen una identidad establecida y no se enfocan en la “autoestima social”, sino, se centran en la “auto-estima”, es decir en cómo se sienten sobre sí mismos, y no sobre cómo las personas los perciben.

Siguiendo esta línea, Ferrari, J (como se citó en Hamilton, 2010), señala que todas las personas postergan ocasionalmente alguna actividad por dejadez o poco compromiso, sin embargo, los procrastinadores deciden no-actuar y realizan dicha conducta como un hábito que intentan cubrir con excusas, y forma parte de un estilo de vida mal adaptativo. Además, dicho autor ha encontrado que existe una relación entre la procrastinación crónica y trastornos como déficit de atención e hiperactividad, trastorno obsesivo compulsivo, rasgos de personalidad pasivos agresivos, entre otros.

Por otro lado, el especialista en procrastinación, Piers Steel, presenta en su página web (procrastinus.com) 4 tipos de procrastinadores:

Los que buscan emociones (Thrill seekers): personas que disfrutan la emoción de terminar una tarea justo a tiempo.

Los evitadores (Avoiders): se abruman debido al temor de fallar u obtener desaprobación por parte de los demás.

Los indecisos (Undecided): tienen gran dificultad para tomar decisiones y en vez de actuar, se estancan pensando en las alternativas de solución.

Los impulsivos (Impulsives): tienen poca autodisciplina y suelen distraerse con facilidad.

#### ***2.1.1.9 Estrategias para reducir la procrastinación.***

Ferrari, F (como se citó en Beres, 2017), encuentra que el único tratamiento efectivo para la procrastinación en la Terapia Cognitivo Conductual, debido a que los procrastinadores precisan repensar y replantearse su manejo del tiempo y motivación. A nivel social, dicho autor plantea que se debería premiar con más énfasis la puntualidad, en vez de centrarse en castigar la tardanza.

Así también, Pychlyl (como se citó en Pickles, 2017), brinda 06 recomendaciones principales para que las personas puedan combatir su tendencia a procrastinar:

Aprender técnicas de mindfulness y meditación para controlar los pensamientos desfavorables: dicha estrategia ayuda a reconocer que no se desea realizar determinada actividad sin juzgar dicha actitud, y posteriormente facilita que la persona recuerde la importancia de realizar la tarea y pueda empezarla.

Dividir la tarea en pasos definidos y manejables: en ocasiones las metas que una persona se propone son percibidas como muy grandes e interminables, lo que las hace ver desagradables y atemorizantes. Por ello, al dividir la tarea final, en pasos previos puntuales, uno puede realizarlos poco a poco con menor grado de tensión.

No reprenderse por postergar las actividades: el autor afirma que la culpa y el enojo con uno mismo, suele evitar que la persona se sienta lista para empezar a realizar sus actividades.

Basarse en los buenos hábitos que uno ya tiene: dejar de prestar toda a la atención a la conducta de procrastinar y centrarse en las conductas positivas y productivas con las que uno ya cuenta.

Imaginarse a uno mismo en el futuro: procurar imaginarse lo más nítido posible las consecuencias de procrastinar en determinada tarea, es una estrategia favorable para empezar una tarea a tiempo.

Recordar la importancia de la tarea pendiente: usualmente una persona procrastina cuando una actividad le parece aburrida o no tan importante, por ello, el autor plantea que recordar que dicha tarea es un paso fundamental para conseguir una meta, facilita cumplir con los plazos establecidos.

## **2.1.2 Mindfulness**

### ***2.1.2.1 Antecedentes del mindfulness.***

Acerca de los antecedentes del mindfulness, Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) señalan que el mindfulness tiene orígenes budistas, sin embargo, las teorías y terapias psicológicas que lo estudian se basan en investigaciones



científicas y no relacionadas directamente al budismo, aunque no pueden desentender sus antecedentes. Dichos autores mencionan que *mindfulness* es la traducción de la palabra *sati*, que está escrita en la antigua lengua pali (era un idioma en el que antiguamente estaban redactadas las enseñanzas del Buda hace más de 2500 años). Asimismo, ellos agregan que: “la palabra *sati* para el budismo es un concepto de múltiples factores, que incluye no solo un control atencional sino toda una serie de factores cognitivos y éticos.

Igualmente, para Germer (2005) significa conciencia, atención y recordar. Sin embargo, es importante señalar que a pesar de que se le acuñan diferentes traducciones al castellano, tales como: atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva; nos guiaremos en el planteamiento de Vallejo Pareja (2006), donde indica que no existe una palabra exacta equivalente en castellano, por lo que se suele mantener el término en inglés.

Según Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) diferentes fuentes definen el *mindfulness* de distintas formas, pero todas convergen en: “el concepto de tomar conciencia de cada momento, conciencia de nosotros mismos, de los otros y de nuestro entorno”. Asimismo, este proceso en ocasiones trae malestar, pues, implica prestar atención al malestar, sin evadirlo, y desarrollar resiliencia para poder afrontarlo. Así también, dichos autores mencionan que el *mindfulness* tiene numerosas traducciones al castellano, tales como: atención plena, conciencia plena, conciencia pura, estar atento, entre otros.

Kabat-Zinn (como se citó en Delgado, 2009) indica que el *Mindfulness* es una conciencia centrada en el presente, sin elaboraciones y juicios; en la cual cada manifestación a la que se le presta atención, llámese pensamiento, emoción o

sensación; logra ser reconocida y aceptada plenamente por la persona, sin modificaciones. El mismo autor también afirma que el mindfulness es: “parar y estar presente, eso es todo” (Kabat-Zinn, como se citó en Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2017).

Finalmente, Simón (como se citó en Turanzas, 2013) enumera 08 actitudes requeridas en el desarrollo del mindfulness en uno mismo: aceptar la realidad existente y observarla como es, procurar no juzgar lo que se observa, mantener una mente de principiante con curiosidad y apertura hacia lo que se percibe y se vive, priorizar vivir atento al presente en vez del pasado o el futuro, no aferrarse a los objetos o experiencias, procurar observar las cosas con una actitud de bondad, desarrollar compasión hacia los problemas de los demás, y también autocompasión y paciencia con uno mismo.

#### ***2.1.2.2 Mitos y prejuicios.***

Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) enumeran 04 principales mitos y/o prejuicios que la población, e incluso los profesionales de salud mental, pueden tener acerca del mindfulness.

El primero se refiere al mito acerca de la utilidad de las terapias basadas en mindfulness, sirven para todo tipo de problemas y sustituyen los otros tratamientos psiquiátricos o psicológicos; sin embargo, lo cierto es que si bien el mindfulness se basa en técnicas precisas y con sustento científico, la desinformación puede generar expectativas erróneas al paciente, y por ende, ser contraproducente, por ello, no debe reemplazar otras intervenciones que también se consideren necesarias y debe ser aplicado o dirigido por especialistas.

Un segundo mito señala lo contrario, es decir, que el mindfulness no tiene sustento científico y por ende sus efectos positivos forman parte del efecto placebo; asimismo, otros afirman que el mindfulness es sólo una técnica de relajación, por lo que no puede ser considerado como un tratamiento completo. No obstante, es conocido que existen diversos estudios que sustentan su valor científico, y también explican sus características, técnicas y efectos comprobados.

El tercer mito es que el mindfulness está determinadamente ligado a la cultura oriental y por ende las personas que no pertenezcan a dicha cultura no pueden practicarlo; así como está relacionado al budismo, las personas de otras religiones no deben practicarlo. Sin embargo, el mindfulness como modelo psicológico se basa en la cultura oriental, pero se adapta a las características del contexto cultural occidental y no poseen una connotación religiosa. Además, Brown (como se citó en Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2017) afirma que: “el budismo ha señalado, y no creado, una capacidad humana”.

Finalmente, el cuarto mito se refiere a los supuestos efectos del mindfulness, tales como: poner la mente en blanco, disociarse de la realidad o perder el control. Sin embargo, la práctica verdadera del mindfulness consiste en dos principios fundamentales: autorregular la atención y recibir con una actitud de apertura las experiencias que surjan, por ese motivo, como se busca observar los pensamientos y emociones y no cambiarlos o suprimirlos, se estaría descartando dicho mito.

### ***2.1.2.3 Mindfulness según modelos psicológicos.***

“No solo las terapias basadas exclusivamente en mindfulness han sido investigadas, también las terapias tradicionales (terapia cognitivo-conductual,

terapia sistémica, psicoanálisis, entre otros) se han abierto a la incorporación de técnicas de mindfulness dentro del abanico de técnicas que proponen”. (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2017).

Existen diversas técnicas para practicar mindfulness. Asimismo, esta práctica puede ser formal e informal, la primera se refiere según Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) a las técnicas de meditación propiamente dichas, y la segunda está relacionada a mantener una atención centrada en el presente al realizar actividades de la vida diaria, como comer o caminar.

Asimismo, estos autores enumeran 05 tipos de terapia psicológica que tienen al mindfulness como una de sus principales estrategias:

*Programa de reducción del estrés basado en Mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR)*: Jon Kabat-Zinn (1979) fue el pionero de este modelo, el cual consiste en un programa de 8 sesiones grupales semanales, prácticas en casa y retiros de meditación. Se ha encontrado eficacia en casos de: dolor crónico, ansiedad, fortalecimiento del sistema inmune, entre otros.

*Terapia cognitiva basada en Mindfulness (Mindfulness-Based Cognitive Therapy - MBCT)*: Fue desarrollado por Segal, Teasdale y Williams (2012), para la prevención de recaídas en casos de depresión, es la combinación del modelo de Kabat-Zinn con técnicas de la Terapia Cognitiva Conductual tradicional, para reemplazar el patrón de pensamiento depresivo, por uno sin rumiaciones, centrado en el presente y de aceptación y no juicio de las experiencias.

*Terapia de prevención de recaídas basado en Mindfulness (Mindfulness-Based Relapse Prevention - MBRP)*: Alan Marlatt desarrolló este modelo que se centra en prevenir las recaídas en casos de adicciones, dura 8 semanas, y busca

modificar las ideas comunes de culpabilidad y vergüenza, por una visión más compasiva y de aceptación hacia uno mismo.

*Terapia Dialéctico–Comportamental (Dialectical Behavior Therapy - DBT)*

Terapia Contextual que añade el mindfulness como parte importante de sus estrategias de intervención. Desarrollada por Marsha Linehan en 1993, para reducir las conductas auto lesivas y suicidas en personas con Trastorno Límite de Personalidad, al entrenarlas en autoaceptarse y aprender nuevas formas de afrontamiento.

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

Terapia Contextual desarrollada por Hayes, Stroschal y Wilson (1999). Utiliza la aceptación y mindfulness, así como, el énfasis en los valores personales para aumentar la flexibilidad psicológica.

Adicionalmente, Vásquez (2016) considera que la Psicoterapia Gestáltica de Fritz Perls es una de las psicoterapias que incluyen al mindfulness, puesto que, tiene como uno de sus principales postulados: ““el aquí y ahora,” que significa darse cuenta de que nuestro entorno y de nosotros mismos en el presente”.

***2.1.2.4 Mindfulness como estrategia terapéutica y como rasgo de personalidad.***

Cabe resaltar que Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) consideran al tipo particular de atención denominado mindfulness como una capacidad humana innata, que es poco estudiada en la actualidad debido a la cantidad de distractores como la tecnología y las múltiples ocupaciones y responsabilidades de la vida diaria; sin embargo, consideran que es una capacidad re-aprendible y entrenable

mediante la práctica de técnicas específicas guiadas. Asimismo, afirman que, al hablar de mindfulness, nos referimos al: “rasgo o estado mental de estar atento a propósito, hacia la experiencia presente. En otras palabras, estar atento de forma deliberada hacia el fenómeno que se desarrolla en aquí y ahora, con aceptación y sin juzgar”. Así también: “la capacidad de darse cuenta de la experiencia momento a momento genera un sentido de la vida más vital y rico”. Además, estos autores agregan que el ser humano posee la capacidad de Mindfulness Rasgo en diferentes niveles, pero todos son capaces de aumentar dicha capacidad. Finalmente, estos autores consideran al mindfulness como un paraguas que abarca el estado, el rasgo de personalidad, las técnicas, las prácticas y las técnicas terapéuticas.

Autores como Germer (como se citó en Simón, 2011) afirman que el Mindfulness puede utilizarse para referirse a tres aspectos diferenciados: un constructo teórico; una práctica para desarrollarlo, como por ejemplo la meditación; y al proceso psicológico de estar consciente (mind-ful).

Por otro lado, la experiencia Mindfulness implica manifestar conductas funcionalmente distintas de aquellas que estarían generando malestar en la persona, al querer evitarlas, en lugar de experimentarlas. Así también, Vallejo (2006): “también se ha venido a considerar como un constructo de personalidad, pues, se pretende medir cuánto Mindfulness “tiene” una persona y cómo puede afectar esto a diversas dimensiones psicológicas, así como procesos concretos”.

Potts (2015) afirma que existen dos tipos de Mindfulness: estado y rasgo. El primero de ellos es asociado específicamente al resultado de la práctica o intervención y requiere cierto nivel de atención en un momento particular; asimismo, puede ser medido antes o después de un entrenamiento en meditación,

para analizar los cambios que se pueden haber presentado o no. En cambio, el Mindfulness Rasgo se refiere a la disposición innata de estar consciente en las actividades diarias, y no solamente a ciertas experiencias. Asimismo, medir este segundo tipo de Mindfulness es considerada una mejor opción, si el objetivo del investigador es conocer la capacidad global de Mindfulness en una persona (Cahn y Polich, como se citó en Potts, 2015).

Igualmente, para Baer el Mindfulness Rasgo se refiere a la personalidad que tiende a mostrar una actitud de aceptación centrada en el presente hacia la experiencia de uno mismo (Baer et al., como se citó en Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2017).

#### ***2.1.2.5 Medición del Mindfulness Rasgo.***

Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) hicieron una revisión sobre los principales instrumentos psicológicos que miden el Mindfulness Rasgo en adultos y observaron que algunas veces las escalas que medían estos instrumentos eran redundantes, por ejemplo, las escalas de aceptación y la de atención / consciencia no podían separarse porque medían un constructo unido. Asimismo, la mayoría de los instrumentos están elaborados para medir el mindfulness como rasgo de personalidad, y sólo unos pocos fueron hechos para detectar cambios en el nivel de mindfulness estado antes y después de una intervención psicológica o un programa de entrenamiento.

Adicionalmente, los 10 test que estos autores enumeran miden algunas de los siguientes aspectos: Observación, Actuación consciente, No juzgar, No reactividad, Describir, Auto aceptación, No evitación, No identificación, Insight.

Por ello, se debería escoger minuciosamente el instrumento con el que va a medir el mindfulness, según la edad y nivel de experiencia (entrenamiento) de la muestra, y la finalidad del estudio.

#### ***2.1.2.6 Casos clínicos en los que se aplica el mindfulness.***

Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) afirman que el mindfulness como rasgo y como estrategia de personalidad brindan indicadores de salud física y psicológica, como, por ejemplo: un mejor equilibrio del sistema nervioso, lo que trae un mejor estado de ánimo, sensación de satisfacción con uno mismo, con la vida y mayor vitalidad; y, por ende, menor incidencia de emociones negativas e incluso de síntomas psicopatológicos. Por lo que, su desarrollo o enseñanza es importante para tratar diferentes trastornos de salud mental.

Por otro lado, Vásquez (2016) recopila 11 aplicaciones clínicas del mindfulness:

*Estrés – Distrés:* Khoury (como se citó en Vásquez, 2016) revisó 209 estudios, concluyendo que el mindfulness es efectivo en el tratamiento del estrés.

*Trastornos del estado de ánimo:* Klainin-Yobas, Cho y Creedy (como se citó en Vásquez, 2016) revisaron 39 estudios y establecieron que el mindfulness es eficaz para atenuar sintomatología depresiva en conjunto a otras estrategias.

*Trastornos de ansiedad:* Según Vásquez (2016), diversos estudios han hallado evidencias de la eficacia de la Terapia cognitiva basada en mindfulness para el tratamiento de la Ansiedad generalizada, de Estrés post-traumático, entre otros.



*Somatización:* Fjorback (como se citó en Vásquez, 2016) estudió a 119 personas con trastornos somáticos y encontró mejorías más notorias en los que recibieron Terapia cognitiva basada en mindfulness.

*Abuso de sustancias:* Chiesa y Serretti (como se citó en Vásquez, 2016) revisaron 24 estudios, encontrando evidencias para afirmar que el mindfulness reduce la compulsión por consumir sustancias psicoactivas.

*Trastornos de la conducta alimentaria:* Kristeller (como se citó en Vásquez, 2016) elaboró un programa de Entrenamiento en la conciencia de la alimentación basada en Mindfulness, encontrando que reduce los atracones y mejora el autocontrol.

*Trastornos de la personalidad:* Vásquez (2016) afirma que el mindfulness es útil para las personas con Trastorno límite de personalidad.

*Dolor:* Según Vásquez (2016) existen estudios que afirman que el entrenamiento en mindfulness ayuda a reducir el dolor y promueve la aceptación de la función física, sin embargo, no son concluyentes.

*Cáncer:* Ledesma y Kumano (como se citó en Vásquez, 2016) encontraron que el mindfulness favorece la adaptación psicosocial del paciente con cáncer, y puede reducir sus síntomas depresivos y de ansiedad.

*Enfermedad cerebrovascular:* Lawrence (como se citó en Vásquez, 2016) encontró que el mindfulness mejoraba los síntomas emocionales, la presión arterial, percepción de salud y calidad de vida; de algunos pacientes con ataque isquémico transitorio y accidente cerebrovascular.

*Otras aplicaciones:* En la revisión de Vásquez (2016) hay evidencias de mejoría con mindfulness en los casos de hipertensión arterial, esclerosis múltiple (calidad de vida), fibromialgia y artritis reumatoide.

### **2.1.3 Adolescencia**

La presente investigación trabajó con población adolescente, y al respecto, autores como Havighurts (como se citó en Verdugo, et al., 2014) han señalado que “la adolescencia difiere de una sociedad a otra, y de una clase social a otra dentro de una misma sociedad. Esto significa que la adolescencia se construye en la sociedad”.

En esta referencia, Conger y Petersen (como se citó en Verdugo, et al., 2014) afirman que “la adolescencia comienza en la biología y termina en la cultura” (p. 92), es decir, la adolescencia es más que los eventos y procesos de la pubertad.

Igualmente, Rodrigo., et al., (como se citó en Verdugo, et al., 2014) indica que en esta etapa de vida se desencadenan ambivalencias y contradicciones en el proceso de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad a la que el adolescente desea incorporarse.

De esta forma, al revisar el Estado Mundial De La Infancia 2011, elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), encontramos que definir el término Adolescencia, es una tarea compleja, porque existen tres principales condiciones que dificultan esta labor.

En primer lugar, la pubertad y los diversos cambios que esta conlleva, se desencadenan en diversos momentos de la vida de cada persona, siendo difícil establecer un rango de edad determinado. Inclusive, anteriormente se afirmaba que

la pubertad se inicia a los 12 y 13 años, en niñas y niños respectivamente; sin embargo, no son raras las evidencias que contradicen dicho cálculo, por lo que, algunas personas de este grupo estarían experimentando algunos cambios fisiológicos y psicológicos antes de lo comúnmente estimado.

En segundo lugar, existen notorias variaciones en las leyes de los diferentes países, acerca de la edad mínima requerida para poder realizar acciones usualmente atribuidas a los adultos, tales como: conducir o contraer matrimonio. De esta forma, muchas naciones consideran la mayoría de edad a partir de los 18 años; en cambio, otras aceptan esta condición, desde los 9 años en las niñas y 15 años en los niños.

Por último, a pesar de lo establecido en las leyes de cada país, numerosos niños y adolescentes trabajan, contraen matrimonio o participan en conflictos armados; en conclusión, estando delimitadas estas ordenanzas, no llegan a proteger a todas las personas de este grupo etario. Por estos motivos, se afirman que aún no existe una definición de Adolescencia, que haya sido aceptada internacionalmente.

Sin embargo, a raíz de la Convención sobre los Derechos del Niño, UNICEF y sus asociados (UNFPA, OMS, ONUSIDA) definen a los “adolescentes” como personas entre 10 y 19 años, es decir, la adolescencia es la etapa que abarca la segunda década de la vida, y que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios.

Siguiendo esta misma línea, la adolescencia, como periodo del desarrollo del ser humano abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional y social (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2001).

Cabe resaltar que la Organización Mundial de la Salud (2011), separa la adolescencia en dos etapas, dado que, suelen mostrarse marcadas diferencias entre los adolescentes más jóvenes, de los mayores. De esta forma, las personas entre los 10 y 14 años conforman la Adolescencia Temprana, caracterizada por un rápido crecimiento y desarrollo de los órganos y características sexuales secundarias, siendo estas últimas, de fácil observación. Naturalmente, se desencadena una reorganización neuronal, en donde las neuronas pueden llegar a duplicarse a lo largo de un año, teniendo una gran repercusión en la capacidad emocional, física y mental (Johnson, et al., como se citó en UNICEF, 2011). Igualmente, los sujetos entre 15 y 19 años pertenecen a la Adolescencia Tardía, siendo esta etapa en la que aumenta notablemente la capacidad de pensamiento analítico y reflexivo, por lo que, disminuye en cierta medida la tendencia a realizar conductas de riesgo. A su vez, es una etapa donde nacen numerosas oportunidades que colaborarán en la formación de la identidad, tales como: acceder a la educación superior o a algún trabajo. (UNICEF, 2011).

Es importante especificar que en la presente investigación se trabajó con un grupo de adolescentes entre 12 y 17 años, es decir, personas que están atravesando ambas etapas de la adolescencia.

## **2.2 Investigaciones en torno al problema, nacionales e internacionales**

### **2.2.1 Investigaciones nacionales.**

#### ***2.2.1.1 Sobre procrastinación.***

Duda (2018) hizo un estudio cualitativo con estudiantes universitarios para conocer sus niveles de Procrastinación Académica, y encontró que tenían

ineficientes hábitos de estudio, por lo que desarrollaron el hábito de distraerse con redes sociales, postergar sus actividades y no planificar su tiempo apropiadamente; por ende, incumplían sus tareas y se desmotivaban, lo que les generó estrés y ansiedad. Por otro lado, aquellos que tenían un nivel de autoeficacia académica positiva, tenían menos probabilidad de procrastinar.

Mamani (2017) estudió la relación entre Procrastinación Académica y ansiedad en alumnos universitarios del primer año y encontró una relación muy débil entre ambas variables, puesto que, estos estudiantes ya habían terminado la etapa de exámenes y no presentaban niveles de ansiedad resaltantes.

Bastidas (2017) analizó la relación entre procrastinación y rasgos de personalidad en universitarios, ella encontró una relación negativa entre extraversión y procrastinación; así como, una relación significativa entre la subescala psicoticismo y procrastinación.

Giannoni (2015) estudió la procrastinación crónica y la ansiedad estado – rasgo en estudiantes universitarios, resaltando que dichas variables están significativamente asociadas de manera positiva. Dicho resultado indica que la procrastinación crónica trae repercusiones en el proceso de aprendizaje, al afrontar un trabajo y puede convertirse en un factor de riesgo en general.

Alegre (2014) estudió la relación entre la Procrastinación Académica y la autoeficacia en estudiantes universitarios limeños, encontrando que dichas variables se asocian de manera inversa, lo que trae consecuencias globales en el estudiante.

Contreras-Pulache, et al., (2011) estudiaron la Procrastinación Académica en estudiantes escolarizados, encontrando que dicha variable se asocia con el

horario de estudio por la tarde, en los estudiantes que optan por no seguir una carrera de educación superior al terminar el colegio, cuando existe menor apoyo de los padres y cuando utilizan en mayor medida el Internet.

Finalmente, Álvarez (2010) realizó la validación de la Escala de Procrastinación Estudiantil de la autora canadiense Busko (1998), instrumento compuesto por: la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Procrastinación General, con estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, encontrando propiedades psicométricas que permitieron el desarrollo de la presente investigación.

#### *2.2.1.2 Sobre mindfulness.*

Elguera y Llerena (2018) hicieron un estudio cualitativo donde comprobaron la eficacia de un programa basado en mindfulness para disminuir la preocupación excesiva de estudiantes de una universidad estatal, los cuales no tenían diferencias en la etapa de pretest, pero mostraron una reducción de su preocupación excesiva en un 18% en el postest.

Garavito (2017) estudió el Mindfulness Rasgo en estudiantes de una universidad privada de Lima, encontrando una relación inversa en los niveles de ansiedad Estado y Rasgo, con 4 de las 5 Facetas del Mindfulness (Ausencia de Juicio, Actuar con Conciencia, Ausencia de Reactividad y Descripción), y con la variable Observación no encontró correlaciones significativas.

Meneses (2017) estudió la relación entre el nivel de mindfulness y ansia por la comida en un grupo de estudiantes universitarios, encontró una relación inversa entre las subescalas del Mindfulness Rasgo (observación, ausencia de juicio, actuar

a conciencia, descripción y ausencia de reactividad), con la mayoría de las subescalas de la ansia por la comida (alimentación emocional, alimentación hedónica, descontrol y alimentación restringida), por lo que el autor sugiere que el mindfulness puede ser beneficioso para promover estilos de alimentación saludables en universitarios.

Malca (2016) realizó un estudio cuantitativo de diseño experimental para implementar un programa de No violencia y Mindfulness en niños de 5 años, teniendo como resultado que los participantes incrementaron su nivel de empatía luego de participar del programa.

Alfaro (2016) estudió el Mindfulness Rasgo, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos, consiguiendo como hallazgo principal que el mindfulness facilita la mejora del rendimiento académico, y también favorece las probabilidades de que la persona entre en estado de flow, consiguiendo mejoras en los procesos cognitivos de atención y concentración, favoreciendo nuevamente el rendimiento académico en general.

Succar (2014) estudió la calidad de sueño y nivel de Mindfulness en un grupo de estudiantes de una universidad particular de la ciudad de Lima, hallando que estas variables tienen una relación significativa, es decir, a mayor nivel de Mindfulness, la calidad de sueño es reportada con una mayor calidad.

Loret De Mola (2009) realizó una estandarización del Cuestionario de las Cinco Facetas del Mindfulness (FFMQ) de Ruth Baer, en una población de adultos peruanos, meditadores y no meditadores. Consiguiendo resultados psicométricos que han permitido dar pase otras tesis peruanas.

## **2.2.2 Investigaciones internacionales.**

### **2.2.2.1 Sobre procrastinación.**

Salehzadeh, Dorban y Nainian (2017), estudiaron la relación entre autocompasión, ansiedad y procrastinación en universitarios iraníes, encontrando una relación inversa entre la autocompasión con la ansiedad y procrastinación, asimismo, las éstas dos últimas se relacionan entre sí directamente. Por ello, afirman que la autocompasión reduce la autocrítica, al mejorar la percepción que la persona tiene de sí misma y su capacidad de afrontamiento, por ende, disminuye su ansiedad y tiende a no postergar sus actividades.

Jaraya, Aun y Ramasamy (2017), encontraron en una población de universitarios malasio, que la procrastinación y el mindfulness están asociados al bienestar psicológico en diferentes medidas. Es decir, la procrastinación tiene una relación inversa con el bienestar emocional y el mindfulness correlaciona positivamente con dicha variable.

Sirois, Van Eerde y Argiropoulou (2015), concluyeron en su investigación con una población canadiense, que la procrastinación está relacionada con el estrés, lo cual se explica por diversos motivos, entre ellos: el afrontamiento mal adaptativo, la pobre autocompasión y bajos niveles de mindfulness. Así también, plantea que al reducir los niveles de procrastinación y de estrés en una persona, ésta mejoraría su calidad de sueño y de salud en general.

Clariana, Cadellas, Gotzens, Badia y Dezcallar (2014) estudiaron la relación entre participar de actividades extracurriculares y la Procrastinación Académica en alumnos colombianos de educación primaria, encontrando que aquellos que tenían unos 4 años de participación en alguna actividad extracurricular como deporte o



arte, obtuvieron un nivel menor de Procrastinación Académica según refirieron sus padres; lo que indica que involucrarse en una actividad de esa naturaleza promueve que distribuyan mejor su tiempo y se enfoquen en sus tareas.

Klassen, Krawchuk y Rajani (2007), hallaron en su estudio con población canadiense que la Procrastinación Académica se debía principalmente a la baja autoeficacia percibida para autorregularse, en vez de la propia baja autorregulación en sí. Es decir, las creencias negativas de la persona sobre su capacidad y eficacia para regularse terminaban perjudicando su rendimiento.

#### ***2.2.2.2 Sobre mindfulness.***

Reck (2016) estudió la relación entre mindfulness, procrastinación, estrés, depresión, ansiedad y dependencia a redes sociales en un grupo de adultos irlandeses; encontrando una relación inversa y baja entre mindfulness y procrastinación, también halló que las alteraciones emocionales si tenían una relación directa significativa con la procrastinación.

Dionne, Gagnon, Carbonneau, Hallis, Grégoire y Balbinotti (2016), realizaron un programa donde utilizaron técnicas de aceptación y mindfulness para reducir los niveles de procrastinación en una muestra de adolescentes canadienses. Dichos autores encontraron una disminución significativa en el nivel de Procrastinación Académica, luego de la intervención realizada.

Deniz, Ari, Akdeniz y Özteke (2015) revisaron la relación entre mindfulness y los estilos de toma de decisiones en estudiantes universitarios de Turquía, asimismo, encontraron que las personas con menor nivel de mindfulness tienden a

posponer la toma de decisiones importantes y procrastinan sus actividades, ya que, no se centran en el presente.

De La Fuente, et al., (2010), realizaron un programa de entrenamiento en conciencia plena en un grupo de estudiantes universitarios españoles, encontrando mejoras en el estado emocional de estos alumnos. E incluso, afirman que al mantener la conciencia en el momento presente, se previene la ocurrencia de pensamientos rumiativos y obsesivos, sobre situaciones que han sucedido o que podrían suceder; los cuáles están sumamente relacionados al agotamiento emocional, a la distracción y disminución de la concentración en los estudiantes.

## **2.3 Definiciones conceptuales y operacionales de variables**

### **2.3.1 Definición conceptual de variables.**

#### ***2.3.1.1 Definición conceptual de procrastinación.***

La variable Procrastinación es conceptualizada por Busko (1998) como “la tendencia a demorar o evitar tareas que deberían completarse”. Asimismo, al elaborar la Escala de Procrastinación Estudiantil, que es el instrumento que será utilizado en esta investigación, ella dividió dicho constructo en 02 subescalas: Procrastinación General y Procrastinación Académica.

La subescala de Procrastinación General se refiere, según dicha autora, a casi siempre o siempre experimentar niveles problemáticos de ansiedad asociados con la postergación. La subescala de Procrastinación Académica describe la tendencia auto reportada para siempre o casi siempre postergar tareas académicas.

### ***2.3.1.2 Definición conceptual de mindfulness.***

El Mindfulness, es definido como la capacidad de observación sin juzgar y sin reaccionar a las experiencias del momento presente, como sensaciones corporales, pensamientos, y estados emocionales; así como, a estímulos externos, como sonidos. También, es visto como la conducta opuesta a comportarse automáticamente, sin conciencia de las propias acciones. Asimismo, es la habilidad para responder conscientemente a las experiencias de la vida diaria (Greco et al., 2011).

### **2.3.2 Definición operacional de las variables**

#### ***2.3.2.1 Definición operacional de procrastinación***

La Procrastinación se medirá utilizando la Escala de Procrastinación Estudiantil de Busko (1998), adaptada al Perú por Álvarez (2011) de la Universidad de Lima. Dicho instrumento está dividido en 2 subescalas, la Procrastinación General con 13 ítems cerrados y la Procrastinación Académica con 16 ítems cerrados (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable Procrastinación*

Variable	Dimensiones	Indicadores (ítems)	Escala	Instrumento
Procrastinación	Procrastinación General (PG)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13	Ordinal	Escala de Procrastinación Estudiantil (Busko, 1998)
	Procrastinación Académica (PA)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	Ordinal	Adaptada al Perú por Álvarez (2011)

### 2.3.2.1 Definición operacional de mindfulness.

El Mindfulness se medirá utilizando la Medida del Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM), elaborada originalmente por Greco et al., (2011) y adaptada al español por Turanzas (2013). Cabe resaltar que dicho instrumento fue adaptado a una muestra de adolescentes escolares limeños en el año 2018, para cumplir con los objetivos de la presente investigación, utilizando los procedimientos de criterio de jueces, análisis de legibilidad y estudio piloto. El instrumento adaptado consta de 10 ítems cerrados, los cuales están redactados de manera inversa y brindan 5 alternativas de respuesta (escala de Likert); por ello, los resultados son de índole ordinal (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Operacionalización de la variable Mindfulness Rasgo*

Variable	Dimensiones	Indicadores (ítems)	Escala	Instrumento
Mindfulness Rasgo	Atención / consciencia	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9	Ordinal	Medida del Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM) (Greco, et al., 2011)
	Aceptación	5, 10	Ordinal	Adaptada al español por Turanzas (2013)  Adaptada para el presente estudio (2018)

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

- Existe una relación inversa entre la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

- Existe una relación inversa entre la subescala de Procrastinación General y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.
- Existe una relación inversa entre la subescala de Procrastinación Académica y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1 Nivel y tipo de investigación**

El nivel y tipo de investigación fueron descritos según las clasificaciones de Behar (2008). Según el propósito, se trató de una investigación de tipo básica, debido a que parte de un marco teórico y se ciñe a él, y busca incrementar el conocimiento científico sin contrastarlo con aspectos prácticos. Según los medios para obtener los datos, fue una investigación documental, pues se basa en la consulta bibliográfica básicamente. Según el nivel de conocimiento brindó, fue de tipo descriptiva, debido a que se buscó que sirva de base para investigaciones que requieran un mayor nivel de profundidad; asimismo, su objetivo fue describir la estructura y dinámica de las variables del estudio, usando técnicas cuantitativas como test o encuestas.

### **3.2 Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación fue de tipo Descriptivo - Correlacional, pues, se buscó observar y describir la relación entre la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo. Asimismo, el método de investigación fue no experimental y transversal; puesto que, se midieron variables sin ser manipuladas, en una sola sesión, mediante la aplicación de pruebas de auto reporte, y luego se analizó la relación entre los puntajes (Hernández et al., 2010).

### **3.3 Naturaleza de la muestra**

#### **3.3.1 Población**

##### 3.3.1.1 Descripción de la población

La población estuvo conformada por adolescentes entre 12 y 17 años, que están cursando la educación secundaria de un colegio particular mixto de Santiago de Surco, en Lima Metropolitana, durante el periodo 2018. Cada grado de estudios abarcaba 3 secciones, con aproximadamente 22 alumnos en cada una; se calcula que cada promoción estuvo compuesta por 66 estudiantes, dando un total estimado de 330 personas. Igualmente, se estimó una cantidad equivalente de estudiantes mujeres y hombres. Además, la mayor parte de estudiantes provinieron de la zona Este de Lima, como por ejemplo en los distritos de Santiago de Surco, La Molina y San Borja. En su mayoría, pertenecen a sectores socioeconómicos medios o altos.

Asimismo, al ser una primera experiencia correlacionando estas dos variables en una muestra de adolescentes peruanos, se consideró más objetivo evaluar a un solo colegio para que los hallazgos puedan servir como base y ejemplo para otras investigaciones futuras.

#### **3.3.2 Muestra y método de muestreo**

La muestra estuvo conformada por adolescentes que pertenecen al nivel secundario de un colegio particular limeño, sus edades fluctuaron entre los 12 y 17 años, 63 de ellas fueron mujeres (47.4%) y 70 fueron hombres (52.6%). Todos los participantes cumplieron con los criterios de inclusión de tener el idioma castellano como lengua materna y de haber vivido en el Perú durante el último año, aunque 08 de ellos (6%) nacieron en el extranjero.

El método de muestreo fue para una muestra no probabilística (intencional), ya que, depende de causas asociadas a las particularidades de la investigación o de las decisiones de los investigadores (Hernández et al., 2010).

### 3.3.3 Obtención del tamaño de muestra para el estudio final

Para establecer el tamaño de muestra mínimo requerido para alcanzar los objetivos del estudio de tipo descriptivo correlacional de la presente investigación, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \left( \frac{z_{1-\alpha} + z_{1-\beta}}{\frac{1}{2} \ln \left( \frac{1+r}{1-r} \right)} \right)^2 + 3$$

Dónde:

$r=0.3$  y es la magnitud de la correlación mínima que se desea encontrar = 0,30

$1 - \alpha$  Señala el nivel de seguridad = 95%

$\beta$  Significa el riesgo de cometer un error de tipo II,  $1 - \beta$  es la probabilidad de no cometer error de tipo II (poder de la prueba) y es igual a 0.8

$z_{1-\frac{\alpha}{2}}$  y  $z_{1-\beta}$  se obtienen de la distribución normal estándar en función de la seguridad y el poder elegidos para el estudio.

Realizando el cálculo, el siguiente sería el tamaño de muestra mínimo requerido:

$$\left[ \frac{1,96+0,84}{\frac{1}{2} \ln \left( \frac{1+0,3}{1-0,3} \right)} \right]^2 + 3 = 85$$



Con dicha información, podemos afirmar que una muestra de 133 personas para un estudio correlacional es una cantidad mayor a la mínima requerida que era 85, y por ello, apropiada.

### **3.3.4 Criterios de inclusión y exclusión**

La unidad de análisis del presente estudio fueron los adolescentes del nivel secundario del colegio particular limeño. Los criterios de inclusión de los participantes fueron tener entre 12 y 17 años, estar cursando el nivel secundario y haber residido en el Perú por lo menos desde hace 1 año. Por otro lado, acerca de los criterios de exclusión, el primero fue tener algún diagnóstico que le dificulte o imposibilite comprender los ítems de los test, esa información fue brindada verbalmente por el Servicio Psicopedagógico del colegio, y no se encontraron alumnos con dichas casuísticas; el segundo fue no poseer el idioma castellano como lengua materna. Además, el criterio de eliminación fue haber respondido alguno de los instrumentos de manera inapropiada o incompleta.

### **3.4 Instrumentos**

Se utilizaron 03 instrumentos: la Escala de Procrastinación Estudiantil, la Medida de Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM) que fue adaptada a la muestra de adolescentes escolares peruanos para los fines del presente estudio; y una Ficha Demográfica. Las características de dichos instrumentos se describen a continuación:

### **3.4.1 Escala de Procrastinación Estudiantil**

El instrumento original fue elaborado por Busko en 1998, con el objetivo de conocer el nivel de Procrastinación y Perfeccionismo en estudiantes de pregrado de la Universidad de Guelph (Ontario, Canadá). La autora planteó como Modelo Teórico, estudiar las causas y consecuencias de la Conducta Perfeccionista y la Procrastinación, relacionándolas con características como: variables socio psicológicas (autoeficacia, estilo de crianza), socio demográficas (estatus social, número de hermanos, población de origen), e individuales (edad, género, semestre); sumado a ello, ella agrega tres variables, denominadas endógenas, las cuales son: perfeccionismo, Procrastinación Académica y logro académico. Acerca de las propiedades psicométricas, la autora evaluó la confiabilidad mediante el análisis de consistencia interna, utilizando el coeficiente del Alpha de Cronbach, obteniendo en la escala de Procrastinación General (EPG), un coeficiente de 0.82, y de 0.86 para la escala de Procrastinación Académica (EPA).

El instrumento fue adaptado en el Perú, por Álvarez (2010), obteniendo un coeficiente de 0.87 para la EPG, y un 0.80 para la EPA. Por ello, se concluye que ambas subescalas presentan confiabilidad. Acerca de la validez, se alcanzó un valor  $p= 716.83$ , en la EPG; así como, un valor  $p= 701.95$  en la EPA. Por este motivo, el autor resume que ambas escalas adaptadas, presentan validez de constructo. Acerca del proceso de Administración y Puntuación, puede administrarse de forma individual o colectiva, tiene ítems cerrados, puntuados en una Escala Likert y tarda en resolverse un máximo de 20 minutos (Ver Anexos C y D).

### ***3.4.1.1 Baremos de la Escala de Procrastinación Estudiantil.***

Para dividir los puntajes de los participantes en tres categorías: bajo, medio y alto; se realizó una tabla de baremos en función al criterio de los percentiles (Pérez, García, Gil, y Galán., 2009), obteniendo los percentiles 33 y 66 a partir de una base de datos elaborada en Microsoft Excel. Los valores obtenidos se observan en la Tabla 3 y por las características del muestreo, solo pueden ser utilizados con muestra pertenecientes a la misma población y con características similares.

**Tabla 3**

*Niveles de Procrastinación Estudiantil y puntajes correspondientes*

Nivel	Puntaje de Procrastinación General	Puntaje de Procrastinación Académica
Alto	31-52	38-64
Medio	23-30	31-37
Bajo	0-22	0-30

Fuente: Elaboración propia

### **3.4.2 Medida de Mindfulness en niños y adolescentes (CAMM)**

El instrumento original fue elaborado por Greco, Baer y Smith (2011), en Estados Unidos; también fue validada al idioma castellano por Turanzas (2013) y fue adaptado a la muestra de adolescentes peruanos para fines del presente estudio. Greco et al., (2011) desarrollaron y validaron el instrumento Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM), en 4 etapas: primero desarrollaron una versión de 25 ítems, compuesto por las dimensiones: Observación, Actuar con Conciencia y Aceptación sin enjuiciamiento; lo validaron y corrigieron con las sugerencias de los escolares que evaluaron. Luego, realizaron el Análisis Factorial Exploratorio y

redujeron el instrumento a una sola subescala, ya que, los ítems medían en conjunto todas las dimensiones; obteniendo una escala de 10 ítems con consistencia interna (alfa) de 0.80. Después, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio, encontrando que el modelo de una sola subescala tenía un buen ajuste. Finalmente, utilizaron pruebas de auto reporte con una muestra independiente para medir diversas variables psicológicas; hallando que el nivel de Mindfulness Rasgo estaba correlacionado negativamente con las quejas somáticas, síntomas internalizantes, problemas de conducta, supresión del pensamiento e inflexibilidad psicológica; en contraste, correlacionaba positivamente con la calidad de vida en general y competencia académica.

Por otro lado, la adaptación al idioma español fue realizada por Turanzas (2013) en España. Primero, realizó la traducción al español asesorado por especialistas, luego consultó a un panel de expertos, quiénes mejoraron la redacción de los ítems y sugirieron que el estudio se realice en adolescentes algo mayores, para favorecer la comprensión de los ítems, al estar redactados inversamente. Luego, se realizó la retrotraducción del instrumento para asegurar que los ítems reflejaban el contenido planteado en el CAMM original, encontrándose que era prácticamente idéntica al original. Después, para procurar la legibilidad y comprensión, utilizó el programa Inflesz, obteniendo resultados favorables para todos los ítems (categorías de “Muy fácil” y “Bastante fácil”), el cual complementó con un estudio piloto. Acerca de las propiedades psicométricas se encontró una confiabilidad de consistencia interna de 0,784 (alfa de Cronbach), lo que significa una fiabilidad aceptable. Igualmente, se midió la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, obteniendo un valor de 0.782, así como, la prueba de esfericidad de

Bartlett con un valor de 11.97.936,  $p= 0.0001$ , indicando que se presentan relaciones significativas entre los 10 ítems. Sobre el proceso de Administración y Puntuación, se inicia invirtiendo los puntajes de la prueba, cambiando 0 a 4, 1 a 3, 3 a 1, y 4 a 0 (el puntaje 2 no se cambia); luego, se suman todos los ítems, y los resultados más altos comparados a la media, corresponden a niveles más altos de Mindfulness Rasgo (Ver Anexo E).

Acerca de las limitaciones del instrumento, para Greco et al., (2011), la complejidad de algunos ítems al estar redactados inversamente podría dificultar su comprensión en niños menores o con dificultades de lectura. Además, hasta la fecha, es una de las primeras investigaciones que estudian el Mindfulness Rasgo en la población adolescente peruana, por ello, su sustento teórico se basó en investigaciones extranjeras.

#### ***3.4.2.1 Procedimiento de la adaptación del instrumento Medida de Mindfulness en niños y adolescentes a la muestra de adolescentes peruanos.***

Para la presente investigación, el instrumento CAMM fue adaptado a la muestra mediante: criterio de expertos, análisis de legibilidad, estudio piloto y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Todas esas evidencias fueron recopiladas meses antes del estudio final, para asegurar que el instrumento sea sensible para identificar las características de los evaluados (Ver Anexo A).

Acerca del análisis de la validez de contenido mediante el criterio de expertos, cada profesional llenó una rúbrica elaborada para el presente estudio y se obtuvo resultados favorables para los aspectos: General, Claridad, Coherencia y Pertinencia de los ítems (Ver Anexo A). En el análisis de la legibilidad se obtuvo

una categoría de “Bastante Fácil”, por lo que se comprobó que las oraciones tenían una redacción apta para la muestra de adolescentes (Ver Anexo A). En el estudio piloto (Ver Anexo B) se observó que el instrumento cuenta con validez de constructo al haber correlación entre los 10 ítems, tiene distribución normal trivariada, y se obtuvo un  $KMO= 0.619$ , por lo que se realizó el Análisis Factorial Exploratorio, encontrando que el instrumento se divide en 3 componentes (Ver Anexo B), los cuales fueron corroborados con el Análisis Factorial Confirmatorio. Con dicha información se estableció la adaptación del instrumento y posteriormente se realizó el estudio final.

#### ***3.4.2.2 Baremos de la Medida de Mindfulness en niños y adolescentes adaptada.***

Con la finalidad de clasificar el Mindfulness Rasgo según 3 niveles (bajo, medio y alto), se procedió a realizar una tabla de baremos en función del criterio de los percentiles (Pérez Juste, García Llamas, Gil Pascual, y Galán González., 2009). Se calcularon los percentiles 33 y 66 en una base de datos elaborada en Microsoft Excel, los cuales fueron obtenidos en una muestra aleatoria simple con el 30% de los 133 participantes, y por las características del muestreo solo son válidos para otros estudiantes pertenecientes a la misma población, y que posean características similares, como edad, grado de estudios, entre otros (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Niveles de Mindfulness Rasgo y los puntajes correspondientes*

Nivel	Puntuación CAMM
Alto	28-40
Medio	18-27
Bajo	0-17

Fuente: Elaboración propia

### **3.4.3 Ficha demográfica**

Se entregó una Ficha Demográfica de elaboración propia, para recolectar datos como: edad, sexo, nacionalidad, tiempo de residencia en Lima y personas con las que vive (Ver Anexo F). Esta información, fue útil para determinar los casos que cumplen con los criterios de inclusión requeridos.

### **3.5 Procedimiento**

Al haber obtenido resultados favorables en el estudio piloto, se procedió con el estudio general, la cual se realizó con los estudiantes restantes del 1° al 5° de secundaria a los cuáles se dio una breve introducción sobre la investigación, dando énfasis a las consideraciones éticas y entregando los formatos de Asentimiento y Consentimiento para que sean firmados por ellos y sus padres. Llegado el día de la evaluación, a cada estudiante que aceptó participar de la evaluación y que tenía la aprobación de sus padres, se le entregó una copia de la Ficha Demográfica, de la Escala de Procrastinación Estudiantil (EPG y EPA) y un protocolo de la Medida del Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM), los estudiantes demoraron un tiempo aproximado de 25 minutos para resolver los instrumentos. Finalmente, se realizó el análisis estadístico de los protocolos que cumplieron con los criterios de

inclusión. Posteriormente, se procederá a devolver los resultados al colegio, para su difusión e implementación de programas y talleres que se consideren pertinentes.

### **3.5.1 Consideraciones Éticas**

- El desarrollo de la presente investigación fue gestionado mediante reuniones de coordinación con el subdirector y coordinador del nivel secundario, las cuáles se llevaron a cabo entre enero y octubre del 2018. Los objetivos de dichas reuniones fueron: presentar la investigación, explicar las consideraciones éticas, planificar fechas para las evaluaciones de los estudiantes de acuerdo con las actividades principales del colegio, entregar consentimientos y asentimientos informados, recoger dichos documentos firmados, realizar las evaluaciones del estudio piloto (mayo) y estudio final (agosto); posteriormente: entregar los resultados de la investigación.
- Es así que, en la presente investigación sólo fueron evaluados los 133 estudiantes que contaban con la autorización de sus padres mediante la lectura y firma del Protocolo de Consentimiento Informado (Anexo G). Además, cada estudiante que aceptó participar del estudio leyó y firmó el Protocolo de Asentimiento Informado (Anexo H).
- Así también, es importante mencionar los principios éticos que rigieron en la presente investigación:
- Autonomía: En todo momento se recalcó a los estudiantes que su participación era voluntaria, y aun así hubiesen iniciado formando parte de la investigación, podían decidir retirarse, sin perjuicio alguno. Asimismo,



se les explicó que aún así tuvieran el permiso de sus padres mediante el Consentimiento informado (Anexo G), ellos podían escoger no participar.

- **Respeto:** Se recibió a los estudiantes con amabilidad, invitándolos a sentirse cómodos y en confianza. Se respondieron cada una de sus dudas; así como, las de sus padres, brindando detalles y ejemplos. Cabe resaltar, que la confidencialidad primó desde el inicio de la investigación, dado que, los protocolos se identificaron con códigos y no con nombres, y sólo la investigadora tiene acceso a la información obtenida.
- **Beneficencia:** Se recalcó a los estudiantes, profesores y padres de familia que contactaron a la investigadora, que la meta de la investigación fue generar conocimiento que favorezca el bienestar de la población estudiantil del colegio. Así también, se tuvo el cuidado y dedicación necesarios para asegurar que los estudiantes se sintieran cómodos, seguros y motivados durante las evaluaciones psicológicas.
- **Justicia:** Los estudiantes fueron tratados con honestidad y transparencia, procurando cumplir con el principio de justicia, es decir, asegurando que realmente se cumplan todos los beneficios planteados en el Consentimiento (Anexo G) y Asentimiento informado (Anexo H), los cuáles son: devolución de resultados mediante una explicación clara y entendible que les permita conocer su capacidad para estar consciente de sus sensaciones, emociones y pensamientos; así como de los hábitos de postergación de actividades que pueden tener en tu vida en general y en el colegio; y la realización de una charla de orientación y consejería sobre el tema.

### **3.6 Análisis estadístico de Datos**

Con los datos obtenidos, se elaboró una base de datos, en Microsoft Excel 2013 y una versión de un programa estadístico para realizar los análisis más exhaustivos.

Así también, el análisis estadístico de datos fue realizado según los objetivos y las hipótesis del estudio. De esta forma, para cumplir con el objetivo general (conocer si ambas variables estaban relacionadas), se utilizó el estadístico de Regresión multivariada, según los 4 criterios del programa estadístico: Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy; asimismo, al obtener un p valor = 0.0001 se podría afirmar que las variables están relacionadas entre sí. Seguido a ello, se comprobó la distribución normal de las variables, y al arrojar un p valor  $> 0.05$ , se pudo tomar la decisión de escoger el estadístico de Coeficiente de Correlación de Pearson para estudiar las hipótesis específicas. Adicionalmente, se realizó la comparación de modelos de Regresiones para realizar predicciones entre las variables, al determinar cuál modelo se ajustaba más a los datos, y junto al resultado del Coeficiente de Correlación de Pearson, permitió contrastar las hipótesis específicas.

## CAPÍTULO IV:

### RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio final de la investigación, describiendo las características de la población (Tabla 5), y el análisis de las variables según el contraste de la hipótesis general y las específicas.

Acerca de las características demográficas de los participantes, el 44% perteneció al 5° año de secundaria, el 30.1% tuvo 16 años conformando el grupo etario más numeroso. El 52.6% fue de sexo masculino con 70 estudiantes. También, el 62.4% de los participantes vive dentro de una familia nuclear. El 6% fue de nacionalidad extranjera y tuvo el idioma castellano como lengua materna.

**Tabla 5**

*Características demográficas de los participantes*

Característica sociodemográfica	n	%	Característica sociodemográfica	n	%
<b>Grado de estudios</b>			<b>Composición familiar</b>		
1°	26	19.6	Familia nuclear	83	62.4
2°	30	22.6	Familia extensa	27	20.3
3°	18	13.6	Familia fragmentada o monoparental	19	14.3
4°	15	11.2	Familia reconstituida	4	3.0
5°	44	33.0			
<b>Edad</b>			<b>Nacionalidad</b>		
12	16	12.0	Peruano	125	94
13	33	24.8	Extranjero	8	6
14	20	15.0			
15	16	12.0	<b>Género</b>		
16	40	30.1	Mujer	63	47.4
17	8	6.0	Hombre	70	52.6

Fuente: Elaboración propia.

## 4.1 Contraste de hipótesis

**4.1.1 Contraste de Hipótesis general:** Existe una relación inversa entre la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

Para determinar la relación entre Procrastinación y Mindfulness Rasgo, se utilizó el estadístico de Regresión multivariada para observar si el Mindfulness Rasgo se relacionaba a la variable procrastinación (general y académica).

Al analizar la relación entre Procrastinación y el Mindfulness Rasgo, se encuentra que con los 4 criterios (Tabla 6): Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy; se obtiene un p valor  $< 0.001$ , lo que señala que el Mindfulness Rasgo se relaciona con la procrastinación.

**Tabla 6**

*Regresión multivariada del Mindfulness Rasgo con Procrastinación*

Pruebas multivariante <sup>a</sup>						
	Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	P valor
Interceptación	Traza de Pillai	,845	353,965 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
	Lambda de Wilks	,155	353,965 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
	Traza de Hotelling	5,446	353,965 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
	Raíz mayor de Roy	5,446	353,965 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
CAMM	Traza de Pillai	,139	10,529 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
	Lambda de Wilks	,861	10,529 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
	Traza de Hotelling	,162	10,529 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>
	Raíz mayor de Roy	,162	10,529 <sup>b</sup>	2,000	130,000	<b>&lt;0,001</b>

a. Diseño: Interceptación + CAMMTOTAL

b. Estadístico exacto

c. Se ha calculado utilizando alpha (nivel de significación) = 0.05

#### 4.1.1.1 Normalidad de las variables.

Como se observa en la Tabla 7, las 2 subescalas de la Procrastinación y el Mindfulness Rasgo tienen distribución normal, debido a que los p valores son superiores a 0.05, y junto con los resultados del análisis de Regresiones, se determinó que fue correcto utilizar el Coeficiente de correlación de Pearson para analizar las hipótesis específicas.

**Tabla 7**

*Normalidad de la Procrastinación y de Mindfulness Rasgo con la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra*

		EPA	EPG	CAMM
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	34,48	27,50	22,58
	Desviación	5,366	8,167	6,834
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,067	,047	,071
	Positivo	,062	,047	,050
	Negativo	-,067	-,046	-,071
Estadístico de prueba		,067	,047	,071
P valor asintótica(bilateral)		<b>,200<sup>c,d</sup></b>	<b>,200<sup>c,d</sup></b>	<b>,096<sup>c</sup></b>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

#### 4.1.1.2 Comparación de modelos de Regresiones para realizar predicciones entre las variables.

Para analizar los resultados de acuerdo con las hipótesis específicas planteadas, se inició con el análisis de regresiones de las variables para poder determinar qué modelo de curva se ajusta más a los datos.

En cuanto a la relación entre Mindfulness Rasgo y la Procrastinación General, luego de comparar diferentes modelos, la curva que más se acerca a los

datos fue la cúbica (Tabla 8), con un r cuadrado de 0.135, lo que indica que el 13.5% de la variabilidad de la Procrastinación General es explicado por el nivel de Mindfulness Rasgo de la persona. Cabe resaltar que el valor de ANOVA obtenido es significativo al tener un p valor de 0,001, lo que quiere decir que el nivel de mindfulness influye en el nivel de Procrastinación General.

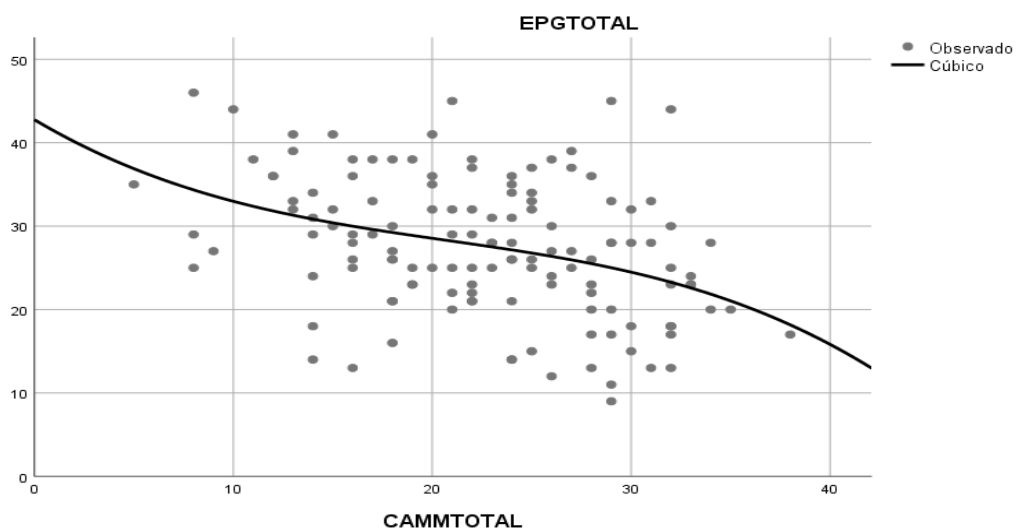
**Tabla 8**

*Regresión cúbica del Mindfulness Rasgo y Procrastinación General*

Ecuación	Resumen del modelo					Estimaciones de parámetro			
	R cuadrado	F	gl1	gl2	P valor	Constante	b1	b2	b3
Cúbico	<b>0,135</b>	6,708	3	129	0,001	42,757	-1,411	0,052	-0,001

En la Figura 1 se observa que a mayor nivel de Mindfulness Rasgo, el nivel de Procrastinación General disminuye, confirmando una relación inversa entre ambas variables.

**Figura 1.** *Curva cúbica de regresión del Mindfulness Rasgo y Procrastinación General*



En cuanto a la relación entre Mindfulness Rasgo y la Procrastinación Académica, luego de comparar diferentes modelos, la curva que más se acerca a los datos fue la lineal, con un r cuadrado de 0.022, lo que indica que el Mindfulness Rasgo explica el 2.2% de la variabilidad de la Procrastinación Académica (Tabla 9). Asimismo, el valor de ANOVA obtenido es entre estas dos variables de 0.092, lo que indica que el Mindfulness Rasgo no influye significativamente en la Procrastinación Académica.

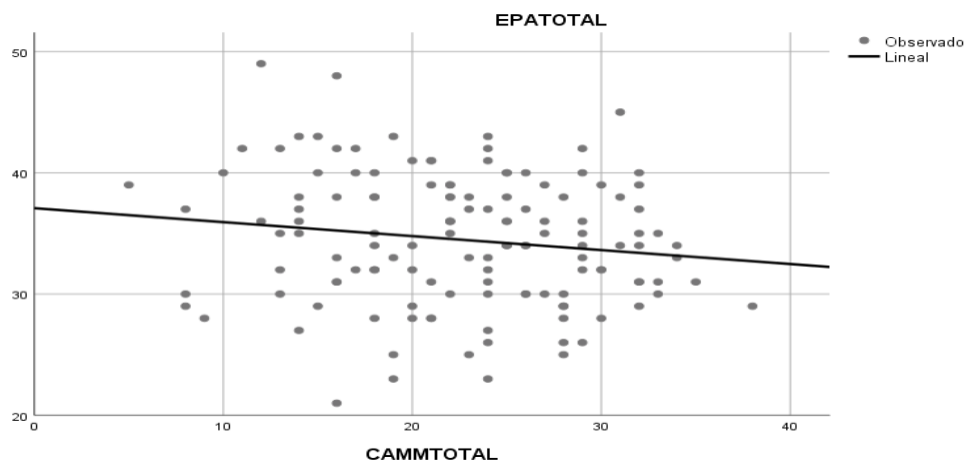
**Tabla 9**

*Regresión lineal del Mindfulness Rasgo y Procrastinación Académica*

Ecuación	Resumen del modelo					Estimaciones de parámetro	
	R cuadrado	F	gl1	gl2	P valor	Constante	b1
Lineal	<b>0,022</b>	2,881	1	131	0,092	37,082	-0,115

En la Figura 2 se observa que no hay una relación significativa entre el nivel de Mindfulness Rasgo y el de Procrastinación Académica.

**Figura 2.** *Curva lineal de regresión de las variables Mindfulness Rasgo y Procrastinación Académica*



Cabe resaltar que los coeficientes de determinación encontrados son bajos debido a que la correlación entre las variables también lo es. Por otro lado, según las características obtenidas en los modelos de las curvas, y ya que las variables tienen distribución normal, es correcto utilizar el estadístico de Coeficiente de correlación de Pearson para analizar las hipótesis específicas.

#### **4.1.2 Contraste de Hipótesis específicas**

##### ***4.1.2.1 Contraste de Hipótesis específica 1:***

Existe una relación inversa entre la subescala de Procrastinación General y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

Como se aprecia en la Tabla 10, al determinar la correlación entre la Procrastinación General y el Mindfulness Rasgo, se obtuvo un Coeficiente de correlación de Pearson de: -0.364 (relación inversa al ser un valor negativo) y un p valor de <0,001 (correlación significativa); con esto, se puede afirmar que no se rechaza la hipótesis específica 1, es decir que, a mayor nivel de mindfulness, el nivel de procrastinación sería menor.



**Tabla 10***Correlación entre Procrastinación General y Mindfulness Rasgo*

		Mindfulness rasgo	Procrastinación general
Mindfulness rasgo	Correlación de Pearson	1	-0,364**
	P valor (bilateral)		0,001
	N	133	133
Procrastinación general	Correlación de Pearson	-,364**	1
	P valor (bilateral)	0,001	
	N	133	133

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

#### ***4.1.2.2 Contraste de Hipótesis específica 2:***

Existe una relación inversa entre la subescala de Procrastinación Académica y el Mindfulness Rasgo, en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana.

En la Tabla 11, al analizar la correlación entre Procrastinación Académica y Mindfulness Rasgo, se obtuvo un Coeficiente de correlación de Pearson de: -0.147 y un p valor de 0,092 (no significativo al ser mayor a 0.05); por ello, se rechaza la hipótesis específica 2 y se concluye que no hay una relación significativa entre aquellas variables.

**Tabla 11***Correlación entre Procrastinación Académica y Mindfulness Rasgo*

		Procrastinación académica	Mindfulness rasgo
Procrastinación académica	Correlación de Pearson	1	-0,147
	P valor (bilateral)		0,092
	N	133	133
Mindfulness rasgo	Correlación de Pearson	-0,147	1
	P valor (bilateral)	0,092	
	N	133	133

## **CAPÍTULO V:**

### **DISCUSIÓN**

Respecto a la hipótesis general, se encontró que el nivel de Mindfulness Rasgo se relaciona inversamente con la procrastinación, a nivel de Procrastinación General, aunque no con la académica. Esto podría explicarse, ya que, durante la etapa escolar, los adolescentes suelen tener mayor supervisión y orientación por parte de sus padres, los cuáles comúnmente les revisan los cuadernos y la agenda de anotaciones, los incentivan a que estudien y se esfuercen al realizar sus tareas. Adicionalmente, hay evaluaciones, exposiciones y trabajo en grupo continuamente, por ese motivo, es que se podría estimar que procuran no procrastinar sus responsabilidades académicas, en contraste de las actividades en general, tales como: cumplir con los quehaceres en casa, seguir indicaciones de los padres a pesar de sentirse cansado o aburrido, cumplir con las actividades que uno se plantea en el día a día, utilizar su tiempo de manera productiva, entre otros.

Acerca de las hipótesis específicas, se encontró una relación inversa entre el Mindfulness Rasgo y la Procrastinación General. Al respecto, Sirois y Tosti (2012) estudiaron la procrastinación, el mindfulness y el bienestar; encontrando una relación inversa entre las dos primeras variables, ya que, niveles bajos de mindfulness actuaban como factores de riesgo para un pobre bienestar emocional y físico, lo que predisponía a la persona a desarrollar el hábito de procrastinar. Asimismo, Barajas (2013) estudió la relación entre la evitación cognitivo – conductual, la aceptación psicológica y el mindfulness en la psicopatología de la ansiedad y la depresión; encontrando que: “cuánto mayor es el nivel de mindfulness

de una persona, menor es su nivel de evitación cognitivo – conductual, de evitación experiencial, de ansiedad y de depresión”. Por ese motivo, como la procrastinación es considerada por el autor como una forma de evitación conductual, se confirmaría que la procrastinación y el mindfulness suelen tener una relación inversa.

Sumado a ello, Brickman y Campbell (como se citó en Germer, 2011) hablan sobre la rutina hedonista, que consiste en la búsqueda constante del placer o lograr la felicidad a corto plazo mediante acciones fáciles y rápidas. Lo cual trae una satisfacción de corta duración, que es seguida por la búsqueda de otro objeto para mantenerse distraído o contento, y si se mantiene este estilo de vida por largo tiempo, puede traer consecuencias serias para la salud física y emocional. Por ello, Germer (2011) afirma que ese sería un ejemplo claro de un nivel bajo de mindfulness, pues, no se disfruta plenamente y con consciencia lo obtenido y se reemplaza rápidamente; lo cual, también recuerda a la procrastinación, puesto que, consiste en priorizar la satisfacción o distracción a corto plazo, para evitar la incomodidad el mayor tiempo posible. Así también, los autores Greco, Baer y Smith (2011) encontraron que el nivel de Mindfulness Rasgo en cada participante correlacionaba positivamente con la calidad de vida, competencia académica y habilidades sociales; lo cual en cierta parte no coincide con los resultados hallados en el presente estudio, pues no se encontró una relación significativa entre Mindfulness Rasgo y Procrastinación Académica, cuando se esperaba encontrar también una relación inversa con ese tipo de procrastinación.

Al respecto, Chan (2011) investigó la Procrastinación Académica como predictor del rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios, encontrando que aquellos que procrastinan realizan diversas conductas que los

llevan a tener una baja competencia académica, como por ejemplo no entregar los trabajos, no prepararse para exámenes y tener hábitos de estudio ineficaces; lo que es opuesto a lo encontrado por Alfaro (2016) quién halló una relación directa entre mindfulness y rendimiento académico; por ende, podríamos inferir que la Procrastinación Académica y el mindfulness tienen una relación inversa, a pesar de que dicha relación no fue encontrada en el presente estudio.

Así también, Greco, Baer y Smith (2011) observaron correlaciones negativas entre Mindfulness Rasgo y quejas somáticas, síntomas internalizantes y problemas de comportamiento externalizante; las cuales pueden ser consecuencias de la procrastinación como menciona Angarita (2012), quién afirma que la tendencia a procrastinar se asocia con el estrés, menor motivación, cambios de conducta, pobre autocompasión, problemas emocionales y afectivos, y un bajo rendimiento.

Cabe resaltar que, Burka y Yuen (2008) afirman que el desarrollo del Mindfulness Rasgo puede ser de mucha utilidad para aquellos que procrastinan porque estarían aprendiendo una actitud de atención al presente, evitando juzgar las experiencias, lo que está en déficit en esa población, pues tienden a autocriticarse y ponerse metas demasiado exigentes e irreales. Igualmente, indican que desarrollar un mayor nivel de mindfulness puede aliviar los efectos físicos que tiene la procrastinación debido al nivel de estrés que genera, y de esa forma, promover una mejoría en el sistema inmune y disminuir la reactividad ante las situaciones. Adicionalmente, Glick, Millstein y Orsillo (2013) investigaron el rol de la inflexibilidad psicológica en la Procrastinación Académica, encontrando que la

procrastinación está asociada positivamente con ansiedad, y está negativamente asociada con flexibilidad psicológica la cual es una característica del mindfulness.

Adicionalmente, Argumedo (como se citó en Álvarez, 2010) menciona que no suelen observarse diferencias relevantes en el nivel de procrastinación, según las variables demográficas de género y edad de los participantes. Más aún, Álvarez (2010), cuya adaptación de los instrumentos fue utilizada en este estudio, encontró resultados coincidentes, afirmando que no se establecieron diferencias significativas en los niveles de Procrastinación General y Académica, según el género, edad y grado de instrucción. Además, Greco et al., (2011), desarrolladores del instrumento con el que se midió el Mindfulness Rasgo en este estudio, no encontraron diferencias significativas al aplicar el instrumento, en cuanto al género, raza, edad y grado escolar. Lo cual fue corroborado en la adaptación al idioma español, realizada por Turanzas (2013), quien tampoco encontró diferencias significativas en los resultados de mindfulness, en relación con la edad, sexo y centro educativo de procedencia.

Además, se espera que este estudio pueda ser un precedente para futuras investigaciones que correlacionen estas variables, pues es importante tener más información al respecto en la población adolescente peruana. Asimismo, si bien algunos colegios particulares peruanos están empezando a implementar programas y talleres para disminuir la procrastinación y para desarrollar el mindfulness como rasgo o como práctica de meditación; es importante que esa tendencia se expanda a más colegios particulares y nacionales, y se tome la misma importancia que problemáticas más abarcadas como el desarrollo de hábitos de estudio o de habilidades sociales; además, Seligman (como se citó en Cebolla, García-Campayo

y Demarzo, 2017) afirma que algunas veces los sistemas educativos no enfatizan el desarrollo personal y social, y no promueven una cultura de bienestar y felicidad. Por ese motivo, se recalca la importancia de aplicar talleres de esa índole en la población escolar de primaria y secundaria y de esa forma desarrollar: “Un estilo de vida basado en la consciencia y la calma, que nos permite vivir íntegramente en el momento presente” (Equipo SATI, como se citó en Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2017). Adicionalmente, los docentes de educación secundaria también se verían beneficiados de dichos talleres, puesto que, como menciona Ferrari (como se citó en Hamilton, 2010) los docentes igualmente son propensos a procrastinar debido al gran número de actividades y responsabilidades que tienen a su cargo. Igualmente, Morón (2015) estudió el mindfulness, la autocompasión y estrés en docentes españoles de educación secundaria, y encontró los profesores que tienen una menor aceptación de pensamientos y emociones negativas están más predispuestos al estrés; y, al contrario, aquellos que tienen una actitud de autocompasión, con amabilidad y consciencia hacia uno mismo, son menos vulnerables al estrés.

Se pueden mencionar como fortalezas de la presente investigación que al realizar la adaptación de la Medida de Mindfulness en Niños y Adolescentes a la muestra de estudiantes peruanos, se realizó la validación por criterio de jueces, un estudio piloto y se siguieron los consejos de los mismos estudiantes, quiénes tuvieron la posibilidad de modificar alguna palabra que era difícil de entender; por ello, una ventaja fue que se buscó la mayor cantidad de evidencias y análisis estadísticos, para que el instrumento realmente refleje las características de la muestra. Así también, es uno de los primeros estudios a nivel nacional que han

analizado el Mindfulness Rasgo en adolescentes y que lo han correlacionado con la Procrastinación General y académica, por ese motivo, se espera que pueda dar pie a que otros investigadores también sumen conocimientos sobre estas importantes variables en los estudiantes escolares peruanos.

Por otro lado, una limitación podría ser que el muestreo debió tornarse intencional, pues algunos estudiantes olvidaban los consentimientos y asentimientos o no los devolvían firmados, por lo que los resultados de la presente investigación no se pueden generalizar a otras poblaciones. Por eso, se sugiere hacer la difusión de una investigación de manera personalizada, en una reunión de padres o invitar individualmente a cada padre de familia para informarles verbalmente o por correo electrónico cómo se llevará a cabo la investigación, y de esa forma, procurar obtener una participación de un número mayor de estudiantes. Adicionalmente, el presente estudio fue realizado en un colegio por ello, los resultados obtenidos solo pueden servir como ejemplo y referencia para estudios futuros, pero no pueden generalizarse a otras poblaciones de características distintas.

Adicionalmente, desarrollar el Mindfulness Rasgo en la población escolar es importante porque según Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) los estudiantes que desarrollan esa característica logran contrarrestar el estrés y viven de manera más consciente, asimilan con mayor calma la información que reciben y evitan abrumarse al estar expuestos a un exceso de información en el colegio, y también, colabora con el desarrollo personal y promoción del bienestar en la comunidad escolar. Por ello, sería interesante replicar el estudio de las variables de esta investigación, con poblaciones adolescentes o adultas jóvenes que recién hayan



iniciado sus estudios universitarios; puesto que, al empezar los estudios universitarios, surgen cambios como el horario de estudios, la lejanía del centro de estudios respecto al hogar, la cantidad de cursos, la edad y características de los compañeros de estudio, un aumento en las oportunidades para recrearse y salir a fiestas; entre otros, por lo que se estima que el comportamiento de las variables podría variar.

En el presente estudio se ha encontrado que el Mindfulness Rasgo y la procrastinación en escolares de nivel secundaria tienen una relación inversa, lo que concuerda con algunos estudios realizados en otras poblaciones. Finalmente, como mencionan Cebolla, García-Campayo y Demarzo (2017) sería ideal que todos podamos beneficiarnos de la atención plena para tener mayor bienestar y plenitud en nuestras vidas.

## **CAPÍTULO VI:**

### **CONCLUSIONES**

En el estudio realizado con estudiantes escolares de educación secundaria de un colegio particular de Lima Metropolitana, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Acerca del objetivo general, se encontró una relación inversa entre la Procrastinación General y la académica con el Mindfulness Rasgo, en los adolescentes del nivel secundario de un colegio particular de Lima Metropolitana.
2. Respecto al objetivo específico 1, se concluye que existe una relación inversa entre la subescala Procrastinación General y el Mindfulness Rasgo.
3. En relación con el objetivo específico 2, se aprecia que no existe una relación inversa entre la subescala Procrastinación Académica y el Mindfulness Rasgo.

## RECOMENDACIONES

1. Promover la capacitación de psicólogos, profesores de colegio y padres de familia en Mindfulness, y con ello favorecer el desarrollo de este rasgo de personalidad en los niños y adolescentes que estén a su cargo.
2. Promover el involucramiento de los colegios particulares y nacionales en programas internacionales como Mindful Schools, para permitir que los niños y adolescentes desarrollen este rasgo de personalidad desde la primera infancia.
3. Realizar la detección temprana de problemas de procrastinación, incluso en el nivel primario, y de esa forma, procurar evitar las consecuencias que ésta tiene en la adolescencia o vida adulta.
4. Realizar programas de intervención basados en Mindfulness para disminuir la conducta de procrastinar en niños y adolescentes.
5. Replicar el estudio de la relación entre Procrastinación y Mindfulness Rasgo, con una muestra más numerosa de estudiantes y de esa forma, observar si hay algún cambio entre las correlaciones obtenidas en la presente investigación.
6. Considerar la variable edad como una covariable para una futura investigación.
7. Repetir el análisis de las variables con muestras de diferentes características sociodemográficas, como, por ejemplo: alumnos de colegios nacionales o adultos jóvenes universitarios, con el objetivo de observar alguna modificación en el comportamiento de las variables.
8. Realizar talleres preventivos de conductas de riesgo para adolescentes, basadas en Mindfulness, de forma que desarrollen mayor conciencia de sus pensamientos, emociones y acciones; para que puedan aprender a controlarlos.

9. Ejecutar talleres preventivos y de intervención sobre la procrastinación en niños, adolescentes y jóvenes; para combatir este problema que tiende a tener repercusiones más complicadas en la vida adulta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (julio-diciembre, 2014). Autoeficacia y Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones, Revista de Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82.
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, Flow, y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación General y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., y Williams, J. M. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15, 329-342.
- Barajas, S. (2013). *Evitación cognitivo-conductual, aceptación psicológica y mindfulness en la psicopatología de la ansiedad y la depresión*. (Tesis de

- Doctorado). Universidad de Castilla - La Mancha. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/3794>
- Barrio – Cantalejo, I. (2007). *Legibilidad y Salud: Los métodos de medición de la legibilidad y su aplicación al diseño de folletos educativos sobre salud*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: España-
- Bastidas, J. (2017). Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima Este 2016. Salud. Universidad Peruana Unión.
- Behar, D. S. (2008). Metodología de la Investigación. Editorial Shalom: Argentina.
- Beres, D. (2017). How to overcome chronic procrastination. *Big Think: Smarter Faster*. Recuperado de <https://bigthink.com/21st-century-spirituality/how-to-overcome-chronic-procrastination-joseph-ferrari>
- BIREME., OMS., y OPS. (2017). Descriptores en Ciencias de la Salud. Sao Paulo, Brasil: Biblioteca Virtual en Salud. Recuperado de: <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>
- Burka, J. y Yuen, L. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it. Estados Unidos de América.
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Universidad de Guelph, Canadá. Recuperado de [http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD\\_0004/MQ31814.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf)
- Cebolla, A., García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2017). Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad. Alianza Editorial. España.

- Campos, D., Cebolla, A., y Mira, A. (2015). Mindfulness como estrategia de regulación emocional: Un estudio de laboratorio. *Àgora de Salut, 1*, 127-138. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.9>
- Chan Bazalar, L. A. (2011). Procrastinación Académica como predictor en el rendimiento académico en educación superior. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima - Perú, 7(1), 53–62.
- Clariana, M., Cladellas, R., Gotzens, C., Badias, M., & Dezcallar, T. (2014). Tipología de Actividades Extraescolares y Procrastinación Académica en Alumnado de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(33), 419–446.
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E. G., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., y Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: Exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología, 15*(3), 25-30.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., y Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*, 602-606. doi: 10.1016/j.lindif.2011.07.005
- De la Fuente, J., Franco, C., y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación 19*, 31-52.
- Delgado, L. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades de mindfulness*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

- Deniz, M. E., Ari, A., Akdeniz, S., & Özteke, H. İ. (2015). The Prediction of Decision Self Esteem and Decision-Making Styles by Mindfulness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 45–50. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.01.004>
- Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Grégoire, S., y Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: results from a pilot study. *Revista Praksis*, 13(1), 8-20.
- Duda, B. (2018). *Procrastinación Académica en estudiantes de Ingeniería de una universidad privada en Lima*. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Elguera, G., & Llerena, D. (2018). *Efecto de un programa basado en Mindfulness sobre la preocupación excesiva en estudiantes de Psicología de una Universidad estatal*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa – Perú.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011: La adolescencia, una época de oportunidades*. Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report\\_SP\\_02092011.pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf)
- Furlan, L., Ferrero, M., y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad



- Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39.
- Garavito, P. (2017). *Mindfulness y ansiedad en estudiantes de una Universidad privada de Lima Metropolitana* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- García-Ayala, C. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2(1), 4-5.
- García-García, J. A., Reding-Bernal, A., y López-Alvarenga, J.C. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 217-224.
- Germer, C. (2011). *El poder del mindfulness: Libérate de los pensamientos y las emociones autodestructivas*. México: Editorial Paidós.
- Giannoni, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A Preliminary Investigation of the Role of Psychological Inflexibility in Academic Procrastination. *Journal of Contextual Behavioral* (April).  
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Greco, L. A., Baer, R. A., y Smith, T. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 12(3), 606-614.  
doi: 10.1037/a0022819

- Hamilton, A. (5 de abril de 2010). Psychology of Procrastination: Why people put off important tasks until the last minute. *American Psychological Association*. Recuperado de <https://www.apa.org/news/press/releases/2010/04/procrastination.aspx>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México DF, México: Mc Graw Hill.
- Jaraya, A, R., Aun, T, S., y Ramasamy, P, N. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31(2), 29-36.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy/bpg016
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., y Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001g
- Loret de Mola, A. M. (2009). Confiabilidad y validez de constructo del FFMQ en un grupo de meditadores y no meditadores. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Moscoso, M, S., y Lengacher, C, A. (2015). Mecanismos neurocognitivos de la terapia basada en mindfulness. *Liberabit*, 21, 2, 221-233.
- Malca, E. (2016). *Programa de No Violencia y Mindfulness para mejorar la empatía de niños de 5 años de la IEI 138, 2015*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Lima- Perú.

- Mamani, S. (2017). *Relación entre la Procrastinación Académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://doi.org/10.1158/0008-5472.SABCS12-S5-3>
- Meneses, J. (2017). *Ansia por la comida y mindfulness en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Morón, D. (2015). *Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria*. (Tesis de Doctorado) Universidad del País Vasco.
- Natividad Sáez, L. A. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios, 1–355. Recuperado de [http://roderic.uv.es/handle/10550/37168%0Ahttp://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis Luis A. Natividad.pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/handle/10550/37168%0Ahttp://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1)
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill
- Pérez Juste, R., García Llamas, José., Gil Pascual, José y Galán González, Arturo. (2009). *Estadística aplicada a la Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid - España.
- Pickles, M. (14 de enero de 2017). Procrastinación, “el problema más grave en la educación” (y cómo vencerlo). *BBC News Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38597625>

- Potts, S. (2015). The relationship of trait Mindfulness and positive mental and physical health among college students. *All Graduate Theses and Dissertations*. Paper 4522.
- Real Academia Española., y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2017). *Diccionario de la lengua española – Edición del Tricentenario*. Madrid, España: RAE. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Reck, T. E. (2016). Mindfulness in Modernity- A bootstrapped mediation analysis concerning: mindfulness, stressed mood, depressed mood, anxious mood, procrastination and social media reliance BA (Hons) Psychology.
- Einabad, Z. S., Dorban, G., & Nainian, M. (2017). The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Anxiety and Procrastination. *Zahedan J Res Med Sci*, 19(9). <https://doi.org/10.5812/zjrms.11773>
- Salinas, P., y Cárdenas, M (2009). *Métodos de investigación social*. Quito – Ecuador: Editorial Quipus.
- Simón, V., y Germer, C. (2011). *Aprende a Practicar Mindfulness*. Madrid, España: Sello Editorial.
- Sirois, F., Van Eerde, W., y Argiropoulou, M, I. (2015). Is procrastination related to sleep quality? Testing an application of the procrastination-health model. *Cogent Psychology*. Sheerbrooke, Canada. Recuperado de: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/23311908.2015.1074776>
- Sirois, F. y Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248. doi: 10.1007/s10942-012-0151-y

- Succar, N. (2014). *Mindfulness y calidad del sueño en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Steel, P. (2017). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Barcelona, España: Editorial De Bolsillo Clave.
- Steel, P. Typologies of Procrastination. *Procrastination and Science*. Recuperado de <https://procrastinus.com/procrastination/typologies-of-procrastination/>
- Turanzas, J. (2013). *Adaptación Transcultural de la Escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure) y estudio preliminar de sus características psicométricas*. (Tesis de Maestría) Valencian International University, Valencia: España.
- Vallejo, M. A. (2006). Atención Plena. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 5(2), 231-254.
- Vásquez-Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatria*, 79(1), 42. <https://doi.org/10.20453/rnp.v79i1.2767>
- Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R., y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31, 2, 207-222.
- Waschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S y Nuckles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*. 29, 103-114.

## **ANEXOS**

## Anexo A

### **Procedimiento de adaptación de la Medida de Mindfulness en Niños y Adolescentes a la muestra**

*Validez de contenido por criterio de jueces.*

Para realizar la adaptación del instrumento Medida del Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM) a la población adolescente del colegio particular peruano, se realizó el análisis de la validez de contenido por criterio de jueces. Fueron 10 profesionales, entre psicólogos, psicoterapeutas y psiquiatras; cuya experiencia laboral y formación académica está especializada en el trabajo con adolescentes y jóvenes, en investigación, y/o que también, manejan enfoques cognitivos de tercera generación, como el mindfulness. Los especialistas se cercioraron de que los ítems estuvieran redactados de manera comprensible y que iban de acuerdo a las dimensiones que se deseaba medir, mediante el llenado de una rúbrica que fue elaborada durante el desarrollo de la tesis; y con esa información se realizó el análisis de la validez de contenido mediante la V de Aiken, como puede observarse en las siguientes tablas, distribuidas en: opinión General, Claridad, Coherencia y Pertinencia de los ítems.

En la Tabla A1 se aprecia que los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 9 y 10 fueron valorados como aceptables por la mayoría de los jueces, ya que, se obtuvo puntajes iguales o mayores a 0.80. Es importante mencionar que todos los jueces agregaron comentarios, sugerencias, aportes y correcciones al momento de llenar la rúbrica de calificación; y dicha información fue tomada en cuenta para realizar las modificaciones para adaptar el instrumento.

**Tabla A1***Validez de contenido según el Coeficiente de V de Aiken: General*

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	V de Aiken	P valor
1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0.60	
2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0.80	*
3	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0.80	*
4	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0.67	
5	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0.87	*
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.93	*
7	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0.87	*
8	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0.63	
9	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0.80	*
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.97	*

Fuente: Elaboración propia.

Cada juez calificó el aspecto de Claridad (Tabla A2), refiriéndose a que el ítem posea un lenguaje apropiado y específico. Los ítems 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 obtuvieron puntajes iguales o mayores a 0.80. Asimismo, debido a que el instrumento fue traducido del idioma inglés y luego adaptado a la población española, algunos jueces consideraron que la claridad de la redacción de algunos ítems no era la más apropiada para la muestra adolescente peruana. Sin embargo, esta situación mejoró como se evidencia con el resultado de legibilidad obtenido con el programa Inflesz que fue realizado al test modificado con las sugerencias de los jueces, en donde se obtuvo un índice de legibilidad favorable.



**Tabla A2***Validez de contenido según el Coeficiente de V de Aiken: Claridad*

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	V de Aiken	P valor
1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0.30	
2	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0.40	
3	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0.40	
4	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0.80	*
5	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0.80	*
6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0.90	*
7	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0.80	*
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.90	*
9	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0.80	*
10	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0.90	*

Fuente: Elaboración propia.

Los jueces calificaron el aspecto de Coherencia entre las dimensiones y los ítems (Tabla A3). Los jueces consideraron que los ítems 2, 3, 5, 6, 7 y 10 tuvieron una redacción coherente. En ese apartado varios de ellos señalaron que algunos ítems pertenecían a una subescala distinta de la que estaban; lo que también ocurrió durante la elaboración del instrumento por parte de Ruth Baer y cols, quienes decidieron agrupar todos los ítems en una sola subescala.

**Tabla A3***Validez de contenido según el Coeficiente de V de Aiken: Coherencia*

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	V de Aiken	P valor
1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0.50	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
4	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0.60	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
8	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0.60	
9	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0.70	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla A4, la mayoría de los jueces consideraron los 10 ítems como pertinentes, es decir funcionales para los propósitos de la investigación.

**Tabla A4**

*Validez de contenido según el Coeficiente de V de Aiken: Pertinencia*

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Juez 9	Juez 10	V de Aiken	P valor
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.90	*
2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.90	*
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.90	*
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.90	*
9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0.90	*
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	*

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se realizaron las modificaciones pertinentes, teniendo en cuenta los resultados obtenidos con el Coeficiente de V de Aiken, las opiniones de los jueces, y analizando la legibilidad con el programa INFLESZ v1.0 desarrollado por Barrio – Cantalejo (2007), cuyos valores se muestran en la Tabla A5.

**Tabla A5**

*Valores del programa de legibilidad Inflesz y su significado*

Perspicuidad	Inflesz
0-40	Muy difícil
40-55	Algo difícil
55-65	Normal
65-80	Bastante fácil
80-100	Muy fácil

Fuente: Elaboración propia.

La versión adaptada del CAMM, en la que se realizaron los cambios sugeridos por los 10 jueces, obtuvo una calificación de “Bastante fácil” en la Escala Inflesz con 72.36 de puntuación (Tabla A6), por lo que se estima que su legibilidad es apropiada para la población adolescente del estudio, lo cual permitió conservar los 10 ítems.

### **Tabla A6**

*Resultado del análisis de Legibilidad Inflesz de la adaptación del CAMM*

Variable	Resultado
Sílabas	250
Palabras	128
Frases	10
Promedio sílabas / palabra	1.95
Promedio palabras / frase	12.80
Índice Flesch – Szigriszt	72.36
Grado en la escala Inflesz	<b>Bastante fácil</b>

Fuente: Elaboración propia.

## **Anexo B**

### **Estudio piloto**

Mientras se realizaba la validación por criterio de jueces, se tuvieron reuniones con las autoridades del colegio y luego de obtener la aprobación para desarrollar el estudio, se solicitó a Dirección el listado de 80 alumnos de secundaria; para el estudio piloto. En una reunión con los alumnos, se dio una explicación de la investigación, resaltando las consideraciones éticas y la consigna de que su participación era voluntaria. Se envió un consentimiento informado para los padres en la agenda escolar, y un protocolo de Asentimiento Informado que sería firmado por cada alumno que deseara participar.

El día de la evaluación, se recolectaron 76 consentimientos y asentimientos, obteniendo un aproximado de 5 personas por sección, esta cantidad de participantes fue determinada según los criterios de Nunnally (como se citó en Salinas y Cárdenas, 2009), quién menciona que el número de participantes de un estudio preliminar debe consistir en un aproximado de 5 sujetos por ítem del test, y el CAMM tiene 10, por lo que es una cantidad adecuada. Igualmente, Babbie (como se citó en García – García, Reding – Bernal y López – Alvarenga, 2013) recomienda evaluar un aproximado entre 30 y 50 personas como muestra para un estudio piloto, los cuáles naturalmente deben compartir las características que se medirán en la población objetivo. Además, Morales, Urosa y Blanco (citados en Salinas y Cárdenas, 2009), afirman que el número de sujetos de un estudio piloto como mínimo debe superar al doble del número de ítems del instrumento.

Luego, se reunió en el auditorio del colegio a los estudiantes, y se entregó un protocolo de la Ficha Demográfica de elaboración propia, del instrumento

Medición del Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM) y un ejemplar de la Escala de Procrastinación Estudiantil (Escala de Procrastinación General y Académica). Los estudiantes no manifestaron dudas acerca del instrumento CAMM y respondieron sin inconvenientes; de manera adicional, se pidió que marcaran alguna palabra que fuera difícil de entender, o que planteen alternativas para una redacción más clara y entendible, lo cual fue realizado por Greco et al., (2011) durante la elaboración del CAMM original; no obstante, ningún estudiante hizo anotaciones.

Aproximadamente 10 de ellos preguntaron acerca del ítem 9 de la Escala de Procrastinación General, y se modificó su redacción, manteniendo el significado original:

Ítem original: Sin tener que desarrollar otra actividad importante, aplazo realizar una tarea.

Ítem adaptado: Aplazo realizar una tarea, a pesar de que no tengo que desarrollar otra actividad importante.

En la Tabla B1 se observan las características demográficas de los 76 participantes en el estudio piloto.

**Tabla B1***Características demográficas de los 76 participantes en el estudio piloto*

<b>Característica sociodemográfica</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Característica sociodemográfica</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Grado de estudios</b>			<b>Idioma castellano es su lengua materna</b>	76	100
1°	12	15.8	<b>Composición familiar</b>		
2°	18	23.7	Familia nuclear	47	61.8
3°	17	22.4	Familia extensa	17	22.4
4°	10	13.1	Familia fragmentada o monoparental	9	11.8
5°	19	25	Familia reconstituida	3	3.9
<b>Edad</b>			<b>No repitente</b>	76	100
12	12	15.8	<b>Ha acudido al psicólogo previamente</b>		
13	18	23.7	Si	47	61.8
14	16	21.1	No	29	38.2
15	12	15.8	<b>Práctica previa de meditación o similar</b>		
16	17	22.4	Si	25	32.9
17	1	1.3	No	51	67.1
<b>Género</b>					
Mujer	54	53.9			
Hombre	35	46.1			
<b>Nacionalidad</b>					
Peruano	69	90.8			
Extranjero	7	9.2			

Fuente: Elaboración propia.

**Validez de constructo: Análisis Factorial Exploratorio.***Pruebas de normalidad trivariada para los instrumentos*

Al realizarse la Prueba de Normalidad trivariada de Shapiro-Wilk a las variables, se obtuvo un p valor = 0.581 con lo cual se acepta la normalidad trivariada

de las variables, al ser superior a 0.05 y por ende se cumple este supuesto para hacer el Análisis Factorial.

#### *Prueba de supuestos*

-Supuesto de Normalidad Diez-variada de los datos del CAMM adaptado

Se realizó el análisis de la Normalidad de los ítems del CAMM adaptado con el estadístico Shapiro-Wilk y se concluyó que los 10 ítems no tienen distribución normal diez variada, puesto que, el p valor=  $2.737e-05$  es menor a 0.05; y  $W = 0.90252$ . Esto no repercute en la ejecución del Análisis Factorial Exploratorio porque no se harán pruebas estadísticas entre los componentes.

-Supuesto de Correlación Diez-variada de los datos del CAMM adaptado

Se realizó la prueba de Esfericidad de Bartlett para verificar si los 10 ítems están correlacionados entre sí, y con un p valor = 0.0001, se concluyó que efectivamente tienen correlación, y esto permite realizar el Análisis Factorial Exploratorio.

#### *Prueba de bondad de ajuste*

Como se observa en la Tabla B2, el KMO = 0.619 y es mayor a 0.6, por lo tanto, se puede utilizar el Análisis Factorial Exploratorio para analizar las variables y agruparlas en factores. Así también, en la Prueba de esfericidad de Bartlett se encontró un p valor = 0.0001, lo que indica que los 10 ítems del test están correlacionados y este es un requisito para poder realizar el Análisis Factorial Exploratorio.

**Tabla B2**

*Prueba de Esfericidad de Bartlett del CAMM adaptado*

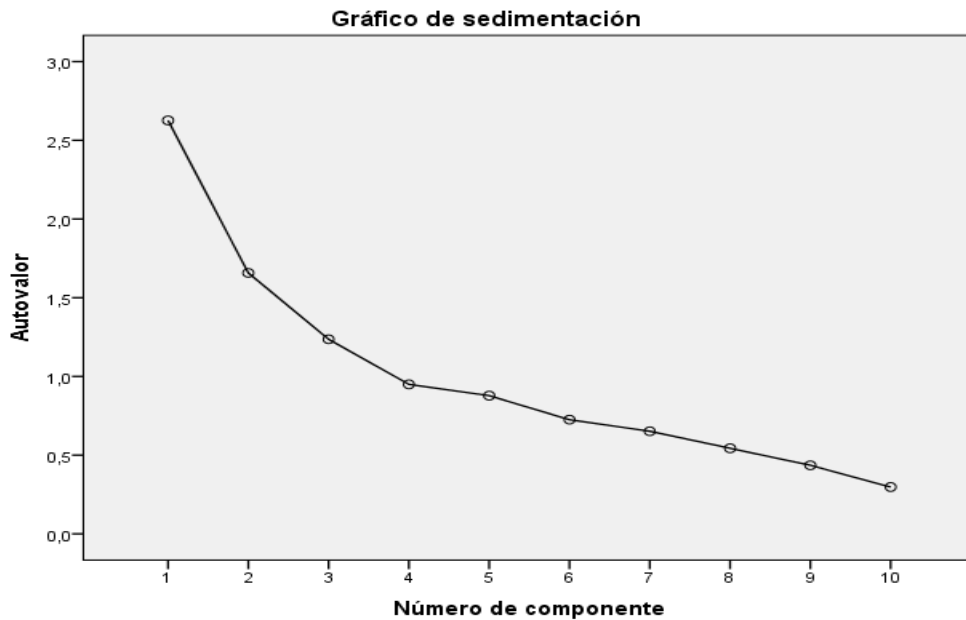
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,619
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	134,792
	gl	45
	P valor	0,000

Fuente: Elaboración propia.

*Desarrollo del Análisis Factorial Exploratorio*

Se realizó el Análisis Factorial Exploratorio con el análisis de componentes principales y se encontraron 3 componentes como se observa en la Figura B.1, donde 3 autovalores fueron mayores a 1.

**Figura B.1.** *Gráfico de sedimentación del CAMM adaptado*





Posteriormente, algunos valores de correlación de ítem con los componentes fueron muy similares, por lo que se necesitó rotar los datos con el método de rotación de Normalización Oblimin de Kaiser, para apreciar mejor las diferencias. Dicha información se visualiza en la Tabla B3.

**Tabla B3**

*Matriz de componente rotado con el método de Normalización Oblimin de Kaiser*

Ítem	Componente 1	Componente 2	Componente 3
1	<b>0.739</b>	-0.023	-0.238
2	-0.120	0.064	<b>0.507</b>
3	<b>0.450</b>	0.246	0.289
4	<b>0.702</b>	0.018	0.199
5	0.058	<b>0.843</b>	0.114
6	-0.045	0.052	<b>0.762</b>
7	0.335	-0.016	<b>0.635</b>
8	<b>0.804</b>	-0.023	-0.196
9	<b>0.719</b>	0.121	0.098
10	0.047	<b>0.839</b>	-0.006

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla B4 se especifican los ítems que conforman cada componente:

**Tabla B4**

*Componentes según el Análisis Factorial Exploratorio (rotado con Varimax)*

	Componente 1	Componente 2	Componente 3
Ítems que lo conforman	1, 3, 4, 8, 9	5, 10	2, 6, 7
Nombre	Atención / Consciencia	Aceptación	Atención

Fuente: Elaboración propia.

## **Confiabilidad de consistencia interna: Análisis Factorial Confirmatorio.**

### *Análisis con los estadísticos Alfa de Cronbach*

Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.633 para los 10 ítems, lo que indica según Nunally (1967) un valor de confiabilidad suficiente para las primeras fases de una investigación. Además, los valores obtenidos para cada factor se observan en la Tabla B5:

### **Tabla B5**

#### *Valores obtenidos en el análisis del Alfa de Cronbach*

Factor	Alfa de Cronbach
1) Atención / Consciencia	0.729
2) Aceptación	0.626
3) Atención	0.404

Fuente: Elaboración propia.

### *Análisis con los estadísticos Alfa ordinal*

Asimismo, se obtuvo un alfa Ordinal de 0.66 para los 10 ítems, lo que es aceptable para esa etapa del estudio. Igualmente, los valores obtenidos para cada factor se observan a continuación en la Tabla B6:

### **Tabla B6**

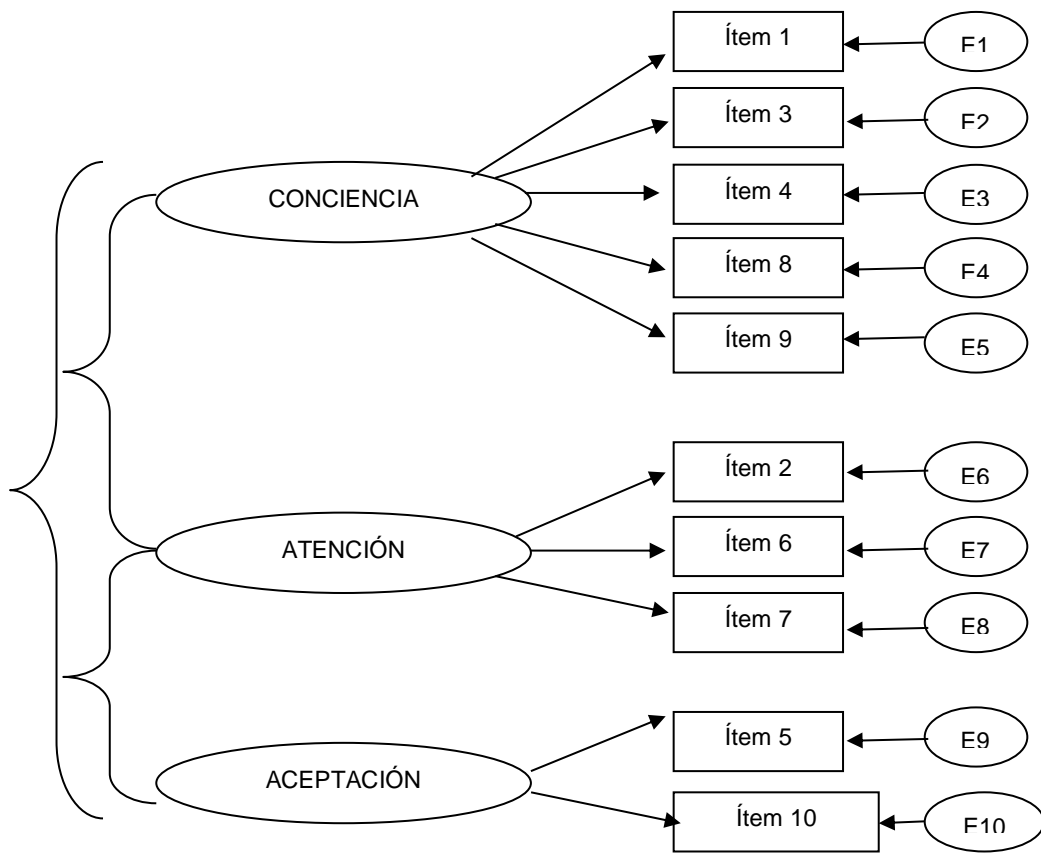
#### *Valores obtenidos en el análisis del Alfa Ordinal*

Factor	Alfa ordinal
1) Atención / Consciencia	0.713
2) Aceptación	0.67
3) Atención	0.465

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que al realizar el Análisis Factorial Confirmatorio del modelo con el programa AMOS, se obtuvo un gfi de 0.905 que indica un buen nivel de ajuste del análisis a los datos, los cuáles quedarían distribuidos cómo se observa en la Figura B.2:

**Figura B.2.** Componentes que conforman el CAMM adaptado a la muestra



Fuente: Elaboración propia.

## Anexo C

### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ESTUDIANTIL

#### Procrastinación General

(EPG; Busko, D., 1998; Adaptación de O. Álvarez., 2009)

#### Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre tu forma de estudiar, lee atentamente cada una de ellas y responde con total sinceridad, marcando con una "X" en la columna a la que pertenece tu respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S	= Siempre (Me ocurre siempre).
CS	= Casi siempre (Me ocurre mucho).
A	= A veces (Me ocurre alguna vez).
CN	= Casi nunca (Me ocurre pocas veces o casi nunca).
N	= Nunca (Nunca me ocurre).

Nº	Ítem	S	CS	A	CN	N
1.	Cuando tengo una fecha límite para hacer algo, espero hasta el último minuto para hacerlo.					
2.	Encuentro una excusa para no hacer lo que tenía que hacer.					
3.	Tiendo a perder mucho el tiempo.					
4.	Aplazo la toma de decisiones difíciles.					
5.	Casi siempre llego a tiempo a mis reuniones.					
6.	Cuando me canso de hacer una tarea, tiendo a aplazarla.					
7.	Cuando me aburro de una tarea, tiendo a aplazarla.					
8.	Me disgusta seguir pautas estrictas.					
9.	Aplazo realizar una tarea, a pesar de que no tengo que desarrollar otra actividad importante.					
10.	No puedo cambiar mi hábito de perder el tiempo.					
11.	Tiendo a descuidar las tareas que me son muy difíciles.					
12.	Me distraigo fácilmente cuando trato de concentrarme en hacer algo.					
13.	Cuando tomo una decisión, la cumplo.					

## Anexo D

### Procrastinación Académica

(EPA; Busko, D., 1998; Adaptación de O. Álvarez., 2009)

#### Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre tu forma de estudiar, lee atentamente cada una de ellas y responde con total sinceridad, marcando con una "X" en la columna a la que pertenece tu respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S	= Siempre (Me ocurre siempre).
CS	= Casi siempre (Me ocurre mucho).
A	= A veces (Me ocurre alguna vez).
CN	= Casi nunca (Me ocurre pocas veces o casi nunca).
N	= Nunca (Nunca me ocurre).

N°	Ítem	S	CS	A	CN	N
1.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2.	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3.	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
4.	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5.	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6.	Asisto regularmente a clases.					
7.	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
8.	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9.	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
10.	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11.	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12.	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13.	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14.	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15.	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16.	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

## Anexo E

### Medida del Mindfulness en Niños y Adolescentes (CAMM)

(CAMM, Greco., Baer & Smith., 2011. Adaptado)

#### Instrucciones:

Responde con sinceridad las siguientes preguntas. Antes de marcar la respuesta, piensa en la alternativa que más describe cómo eres tú.

- 0 = Nunca
- 1 = Casi nunca
- 2 = A menudo
- 3 = Casi siempre
- 4 = Siempre

N°		0	1	2	3	4
1.	Me siento mal conmigo mismo/a cuando tengo algunos sentimientos que no comprendo o que no tienen sentido.					
2.	En el colegio, durante las clases paso el tiempo sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.					
3.	Me mantengo ocupado para evitar ser consciente de mis pensamientos o sentimientos negativos.					
4.	Pienso que no debería sentirme de la forma en que me estoy sintiendo.					
5.	Intento apartar de mi mente los pensamientos que no me gustan.					
6.	Me es difícil prestar atención a una sola cosa a la vez.					
7.	Pienso más en situaciones que ocurrieron en el pasado, que en situaciones que están ocurriendo en el presente.					
8.	Me siento mal conmigo mismo/a por tener algunos pensamientos negativos.					
9.	Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y que no debería tenerlos.					
10.	Trato de evitar los sentimientos que no me gustan.					

## Anexo F

### Ficha demográfica

**Iniciales de tu nombre:**

Por favor responde los siguientes datos:

<b>Edad</b>					
<b>Género</b>	<b>Femenino</b>			<b>Masculino</b>	
<b>Grado</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>
<b>Sección</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>		
<b>N° de lista (sólo si lo sabes)</b>					
<b>¿En qué país naciste? (ciudad y país)</b>					
<b>¿Cuál es tu lengua materna?</b>					
<b>¿Has vivido en el Perú durante el último año?</b>					
<b>¿Quiénes viven contigo?</b>					
<b>¿Has repetido algún año escolar anteriormente?</b>					
<b>¿Alguna vez has llevado un tratamiento con un médico psiquiatra o con un psicólogo?</b>					
<b>¿Alguna vez has practicado meditación, yoga o alguna actividad similar?</b>					
<b>¿Con qué frecuencia?</b>					