

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES  
ESCUELA PROFESIONAL DE HUMANIDADES**



**MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN  
ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA 2022**

**Tesis presentada por:**

Bach. Ramos Illachura, Paola Rossana

Para obtener el Título Profesional de:

Licenciada en Psicología

**TACNA – PERÚ**

**2022**

## **Agradecimientos**

A mis padres, por haberme brindado soporte emocional y económico en el transcurso de mi vida y de mis estudios universitarios.

A mi hermana, por su compañía y apoyo en todo el tiempo transcurrido.

A las amistades que he podido formar y que me han acompañado en este camino.

A todos mis profesores, quienes me orientaron y brindaron conocimiento a lo largo de mi etapa universitaria; de igual manera, agradezco a quienes me guiaron en la elaboración del presente trabajo.

A la Universidad Privada de Tacna y a la Carrera Profesional de Psicología, por contribuir en mi formación profesional.

A la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann que me dio la oportunidad de poder llevar a cabo esta investigación.

### **Dedicatoria**

A mis padres, Luis y Rosana, por su apoyo y amor incondicional, por ser un pilar primordial en mi vida, por sus enseñanzas, porque sin ellos, nada esto sería posible.

A mi hermana Danna, por su compañía y apoyo en todo momento, por estar ahí para mí.

**Título**

Mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la  
Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

**Autora**

Paola Rossana Ramos Illachura

**Asesora**

Mg. Cristina Beatriz Flores Rosado

**Línea de Investigación**

Medición de las Condiciones de Vida Psicológica, Social y Cultural de la Comunidad  
Regional.

**Sub Línea de Investigación**

Bienestar Psicológico y Sistemas Relacionales.



Universidad Privada de Tacna  
Sin Fines de Lucro

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN-  
FAEDCOH

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Tacna, domingo 27 noviembre 2022

**INFORME Nro. 00134-2022-UPT-UI-FAEDCOH**

Señor (a):

**Dr. Marcelino Raúl Valdivia Dueñas**

**Decano de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades**

Presente.-

**ASUNTO** : Informe de Originalidad del Turnitin solicitada por la Bach  
Paola Rossana Ramos Illachura

Tengo el agrado de dirigirme a usted con la finalidad de hacer llegar el Informe de Originalidad del Turnitin favorable de la Tesis presentada por la Bach. Paola Rossana Ramos Illachura, para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología.

Es todo cuanto tengo que informar para los fines que estime conveniente |

Atentamente,

-----  
**Mag. Juan Quinteros Escobar**

*Coordinador de Unidad de Investigación FAEDCOH*

c.c. Archivo  
Reg. \_\_\_\_\_



# Rev. 1 Unidas de Investigación FAEDCOH

## INFORME DE ORIGINALIDAD

19%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

9%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | <a href="http://repositorio.upt.edu.pe">repositorio.upt.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                     | 7%  |
| 2 | <a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a><br>Fuente de Internet                                     | 2%  |
| 3 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo<br>Trabajo del estudiante   | 1%  |
| 4 | <a href="http://repositorio.unsa.edu.pe">repositorio.unsa.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                   | 1%  |
| 5 | <a href="http://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                     | <1% |
| 6 | <a href="http://repositorio.upagu.edu.pe">repositorio.upagu.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                 | <1% |
| 7 | <a href="http://repositorio.unfv.edu.pe">repositorio.unfv.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                   | <1% |
| 8 | <a href="http://repositorio.autonomadeica.edu.pe">repositorio.autonomadeica.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | <1% |
| 9 | <a href="http://repositorio.usanpedro.edu.pe">repositorio.usanpedro.edu.pe</a><br>Fuente de Internet         | <1% |

10 Gómez Simón, Isabel, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia Clínica i de la Salut. "Dificultades específicas de la regulació emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS", [Bellaterra] : Universitat Autònoma de Barcelona,, 2015  
Fuente de Internet <1 %

---

11 repositorio.upch.edu.pe  
Fuente de Internet <1 %

---

12 repositorio.flacsoandes.edu.ec  
Fuente de Internet <1 %

---

13 revistas.ult.edu.cu  
Fuente de Internet <1 %

---

14 up-rid.up.ac.pa  
Fuente de Internet <1 %

---

15 helvia.uco.es  
Fuente de Internet <1 %

---

16 es.scribd.com  
Fuente de Internet <1 %

---

17 repositorio.uarm.edu.pe  
Fuente de Internet <1 %

---

18 Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote  
Trabajo del estudiante <1 %

---

|    |   |      |
|----|---|------|
| 19 | <a href="http://alternativas.me">alternativas.me</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 20 | <a href="http://repositorio.udec.cl">repositorio.udec.cl</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 21 | <a href="http://revistas.unc.edu.ar">revistas.unc.edu.ar</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 22 | <a href="http://idoc.pub">idoc.pub</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 23 | Submitted to Universidad Católica de Santa María<br>Trabajo del estudiante  | <1 % |
| 24 | <a href="http://cuadernos.info">cuadernos.info</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 25 | Submitted to Universidad San Francisco de Quito<br>Trabajo del estudiante   | <1 % |
| 26 | <a href="http://www.scribd.com">www.scribd.com</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 27 | <a href="http://congresopsicologiacolombia.com">congresopsicologiacolombia.com</a><br>Fuente de Internet  | <1 % |
| 28 | Xavier Oriol-Granado, Gemma Filella, Nuria Calucho. "La influencia de las relaciones interpersonales en la evaluación cognitiva y regulación de la ira en diferentes grupos de edad", Revista de Psicología Social, 2014<br>Publicación | <1 % |

---

|    |   |      |
|----|---|------|
| 29 | <a href="https://tesis.pucp.edu.pe">tesis.pucp.edu.pe</a><br>Fuente de Internet                     | <1 % |
| 30 | <a href="https://riuma.uma.es">riuma.uma.es</a><br>Fuente de Internet                               | <1 % |
| 31 | <a href="https://www.ti.autonomadeica.edu.pe">www.ti.autonomadeica.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | <1 % |
| 32 | Submitted to Universidad Autonoma del Peru<br>Trabajo del estudiante                                | <1 % |
| 33 | Submitted to Universidad Nacional Jose Faustino Sanchez Carrion<br>Trabajo del estudiante           | <1 % |
| 34 | Submitted to Universidad de San Martín de Porres<br>Trabajo del estudiante                          | <1 % |
| 35 | <a href="https://alicia.concytec.gob.pe">alicia.concytec.gob.pe</a><br>Fuente de Internet           | <1 % |
| 36 | <a href="https://dspace.uclv.edu.cu">dspace.uclv.edu.cu</a><br>Fuente de Internet                   | <1 % |
| 37 | <a href="https://vsip.info">vsip.info</a><br>Fuente de Internet                                     | <1 % |
| 38 | <a href="https://repositorio.utelesup.edu.pe">repositorio.utelesup.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | <1 % |
| 39 | Submitted to University of Durham<br>Trabajo del estudiante   | <1 % |

---

|    |   |      |
|----|---|------|
| 40 | <a href="https://archive.org">archive.org</a><br>Fuente de Internet                             | <1 % |
| 41 | <a href="https://repositorio.upla.edu.pe">repositorio.upla.edu.pe</a><br>Fuente de Internet     | <1 % |
| 42 | <a href="https://www.coursehero.com">www.coursehero.com</a><br>Fuente de Internet               | <1 % |
| 43 | <a href="https://pt.scribd.com">pt.scribd.com</a><br>Fuente de Internet                         | <1 % |
| 44 | <a href="https://renati.sunedu.gob.pe">renati.sunedu.gob.pe</a><br>Fuente de Internet           | <1 % |
| 45 | <a href="https://ruc.udc.es">ruc.udc.es</a><br>Fuente de Internet                               | <1 % |
| 46 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja<br>Trabajo del estudiante                    | <1 % |
| 47 | <a href="https://prezi.com">prezi.com</a><br>Fuente de Internet                                 | <1 % |
| 48 | <a href="https://repositori.upf.edu">repositori.upf.edu</a><br>Fuente de Internet               | <1 % |
| 49 | <a href="https://ddd.uab.cat">ddd.uab.cat</a><br>Fuente de Internet                             | <1 % |
| 50 | <a href="https://repositorio.unsaac.edu.pe">repositorio.unsaac.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | <1 % |
| 51 | <a href="https://repositorio.usil.edu.pe">repositorio.usil.edu.pe</a>                           |      |

## Índice de Contenidos

|                                     |      |
|-------------------------------------|------|
| Índice de Contenido                 | v    |
| Índice de Tablas                    | x    |
| Índice de Figuras                   | xi   |
| Resumen                             | xii  |
| Abstract                            | xiii |
| Introducción                        | 1    |
| Capítulo I: El Problema             | 3    |
| 1.1. Determinación del Problema     | 3    |
| 1.2. Formulación del Problema       | 6    |
| 1.2.1. Pregunta General             | 6    |
| 1.2.2. Preguntas Específicas        | 6    |
| 1.3. Justificación de Investigación | 7    |
| 1.4. Objetivos de la Investigación  | 8    |
| 1.4.1. Objetivo General             | 8    |
| 1.4.2. Objetivos Específicos        | 8    |
| 1.5. Antecedentes del Estudio       | 9    |
| 1.5.1. Antecedentes Internacionales | 9    |
| 1.5.2. Antecedentes Nacionales      | 12   |
| 1.5.3. Antecedentes Locales         | 15   |
| 1.6. Definiciones Básicas           | 16   |
| 1.6.1. Dimensión Conciencia         | 16   |
| 1.6.2. Dimensión Estrategias        | 16   |
| 1.6.3. Dimensión Metas              | 17   |
| 1.6.4. Dimensión Rechazo            | 17   |
| 1.6.5. Mindfulness                  | 17   |
| 1.6.6. Regulación Emocional         | 17   |

|  |    |
|--|----|
| Capítulo II: Fundamento Teórico de la Variable Mindfulness           | 18 |
| 2.1. Aspectos Generales del Mindfulness                              | 18 |
| 2.2. Definición de Mindfulness                                       | 19 |
| 2.3. Perspectivas del Mindfulness                                    | 20 |
| 2.3.1. Mindfulness como Constructo Psicológico                       | 21 |
| 2.3.2. Mindfulness como Práctica                                     | 21 |
| 2.3.3. Mindfulness como Proceso Psicológico                          | 23 |
| 2.4. Mecanismos de Acción del Mindfulness                            | 24 |
| 2.4.1. Regulación de la Atención                                     | 24 |
| 2.4.2. Conciencia Corporal   | 24 |
| 2.4.3. Regulación Emocional  | 25 |
| 2.4.4. Cambio de Perspectiva de Uno Mismo                            | 26 |
| 2.5. Componentes del Mindfulness                                     | 26 |
| 2.5.1. Autorregulación de la atención                                | 26 |
| 2.5.2. Orientación Abierta Hacia la Experiencia                      | 27 |
| 2.6. Modelos Teóricos del Mindfulness                                | 27 |
| 2.6.1. Mindfulness Meditativo  | 28 |
| 2.6.2. Mindfulness Sociocognitivo                                    | 28 |
| 2.7. Mindfulness Disposicional                                       | 29 |
| 2.7.1. Evaluación del Mindfulness Disposicional                      | 30 |
| 2.7.2. Componentes del Mindfulness Disposicional                     | 32 |
| 2.7.3. Impacto del Mindfulness Disposicional                         | 34 |
| 2.8. Mindfulness en la Adolescencia                                  | 36 |
| Capítulo III: Fundamento Teórico de la Variable Regulación Emocional | 38 |
| 3.1. Emoción   | 38 |
| 3.1.1. Tipos de Emociones  | 39 |
| 3.1.2. Funciones de las Emociones                                    | 40 |
| 3.2. Aspectos Generales de la Regulación Emocional                   | 41 |
| 3.3. Definición de Regulación Emocional                              | 43 |

|   |    |
|---|----|
| 3.4. Dificultades en la Regulación Emocional                            | 45 |
| 3.4.1. Por Déficit de Activación  | 46 |
| 3.4.2. Por Déficit de Eficacia  | 46 |
| 3.4.3. Por empleo de estrategias disfuncionales de regulación emocional | 47 |
| 3.5. Modelos Teóricos de la Regulación Emocional                        | 47 |
| 3.5.1. El Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross             | 47 |
| 3.5.2. El Modelo Procesual Extendido de Gross                           | 48 |
| 3.5.3. El Modelo Biosocial de la Desregulación Emocional de Linehan     | 50 |
| 3.5.4. El Modelo de Regulación Emocional de Gratz y Roemer              | 51 |
| 3.6. Evaluación de la Regulación Emocional                              | 52 |
| 3.6.1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)         | 53 |
| 3.6.2. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)                       | 53 |
| 3.7. Dimensiones de la Regulación Emocional                             | 54 |
| 3.7.1. Claridad   | 54 |
| 3.7.2. Conciencia   | 54 |
| 3.7.3. Estrategias  | 55 |
| 3.7.4. Impulsividad   | 55 |
| 3.7.5. Metas  | 55 |
| 3.7.6. Rechazo  | 56 |
| 3.8. Impacto de la Regulación Emocional                                 | 56 |
| 3.9. Regulación Emocional en la Adolescencia                            | 58 |
| Capítulo IV: Metodología  | 60 |
| 4.1. Enunciado de las Hipótesis   | 60 |
| 4.1.1. Hipótesis General  | 60 |
| 4.1.2. Hipótesis Específicas  | 60 |
| 4.2. Operacionalización de Variables y Escalas de Medición              | 61 |
| 4.2.1. Variable 1: Mindfulness  | 61 |
| 4.2.2. Variable 2: Regulación Emocional                                 | 62 |
| 4.3. Tipo y Diseño de la Investigación                                  | 63 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3.1. Tipo de Investigación   | 63  |
| 4.3.2. Diseño de Investigación                                       | 63  |
| 4.4. Ámbito de la Investigación                                      | 64  |
| 4.5. Unidad de Estudio, Población y Muestra                          | 65  |
| 4.5.1. Unidad de Estudio   | 65  |
| 4.5.2. Población   | 65  |
| 4.5.3. Muestra   | 66  |
| 4.6. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos | 66  |
| 4.6.1. Procedimiento de la Investigación                             | 66  |
| 4.6.2. Técnicas  | 67  |
| 4.6.3. Instrumentos  | 67  |
| Capítulo V: Los Resultados   | 71  |
| 5.1. El Trabajo de Campo   | 71  |
| 5.2. Diseño de Presentación de los Resultados                        | 71  |
| 5.3. Los Resultados  | 72  |
| 5.3.1. Análisis Estadístico de la Variable: Mindfulness              | 72  |
| 5.3.2. Análisis Estadístico de la Variable: Regulación Emocional     | 74  |
| 5.4. Contrastación de las Hipótesis                                  | 79  |
| 5.4.1. Prueba de Distribución de Normalidad                          | 79  |
| 5.4.2. Comprobación de Hipótesis General                             | 79  |
| 5.4.3. Comprobación de la Hipótesis Específica 1                     | 81  |
| 5.4.4. Comprobación de la Hipótesis Específica 2                     | 82  |
| 5.4.5. Comprobación de la Hipótesis Específica 3                     | 84  |
| 5.4.6. Comprobación de la Hipótesis Específica 4                     | 86  |
| 5.4.7. Comprobación de la Hipótesis Específica 5                     | 88  |
| 5.4.8. Comprobación de la Hipótesis Específica 6                     | 90  |
| 5.4.9. Comprobación de la Hipótesis Específica 7                     | 92  |
| 5.5. Discusión   | 94  |
| Capítulo VI: Conclusiones y Sugerencias                              | 100 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1. Conclusiones  | 100 |
| 6.2. Sugerencias   | 102 |
| Referencias  | 104 |
| Anexos   | 124 |
| Anexo A. Matriz de Consistencia  | 125 |
| Anexo B. Interpretación de coeficiente de correlación de Spearman  | 132 |
| Anexo C. Estadísticos descriptivos   | 133 |
| Anexo D. Carta de Presentación Para la Aplicación de los Instrumentos  | 137 |
| Anexo E. Constancia de Aplicación de los Instrumentos  | 138 |
| Anexo F. Comunicados enviados a los padres de familia de la Institución  | 139 |
| Anexo G. Formulario de Consentimiento Informado  | 141 |
| Anexo H. Informe de Culminación de Asesoría  | 143 |
| Anexo I. Informe de Culminación de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado<br>Dictaminador: Mtro. Yefer Torres Gonzales   | 144 |
| Anexo J. Ficha de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado Dictaminador: Mtro.<br>Yefer Torres Gonzales                    | 145 |
| Anexo K. Informe de Culminación de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado<br>Dictaminador: Mtro. Julio Valencia Valencia | 148 |
| Anexo L. Ficha de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado Dictaminador: Mtro.<br>Julio Valencia Valencia                  | 149 |

## Índice de Tablas

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Tabla 1  | Operacionalización de la Variable Mindfulness  | 74 |
| Tabla 2  | Operacionalización de la Variable Regulación Emocional   | 75 |
| Tabla 3  | Nivel predominante de mindfulness  | 72 |
| Tabla 4  | Nivel predominante de regulación emocional   | 74 |
| Tabla 5  | Dimensión conciencia de regulación emocional   | 75 |
| Tabla 6  | Dimensión rechazo de regulación emocional  | 76 |
| Tabla 7  | Dimensión estrategias de regulación emocional  | 77 |
| Tabla 8  | Dimensión metas de regulación emocional  | 78 |
| Tabla 9  | Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov de las variables mindfulness y regulación emocional                         | 79 |
| Tabla 10 | Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de las variables de mindfulness y regulación emocional            | 80 |
| Tabla 11 | Prueba no paramétrica Chi Cuadrado bondad de ajuste de la variable mindfulness   | 82 |
| Tabla 12 | Prueba no paramétrica Chi Cuadrado bondad de ajuste de la variable regulación emocional                                | 83 |
| Tabla 13 | Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional  | 85 |
| Tabla 14 | Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional     | 87 |
| Tabla 15 | Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional | 89 |
| Tabla 16 | Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional       | 91 |
| Tabla 17 | Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de las variables de mindfulness y regulación emocional            | 93 |

## Índice de Figuras

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Nivel predominante de mindfulness             | 73 |
| Figura 2 | Nivel predominante de regulación emocional    | 74 |
| Figura 3 | Dimensión conciencia de regulación emocional  | 75 |
| Figura 4 | Dimensión rechazo de regulación emocional     | 76 |
| Figura 5 | Dimensión estrategias de regulación emocional | 77 |
| Figura 6 | Dimensión metas de regulación emocional       | 78 |

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann. La investigación fue de naturaleza correlacional, y de tipo básico, además contó con un diseño no experimental siendo este de corte transversal. En total 224 estudiantes de nivel secundario de ambos sexos fueron parte de la muestra del estudio. Los instrumentos utilizados fueron la Medida de Mindfulness en niños y adolescentes (CAMM) y la Escala de dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Se encontró la existencia de una relación significativa entre mindfulness y regulación emocional, siendo esta negativa ( $r_s = -.704$ ), de igual manera, pudo encontrarse que en los estudiantes predominó el nivel medio de mindfulness (31.7%), por otro lado, en cuanto a la variable de regulación emocional, los datos alcanzados mostraron que predominó el nivel alto de dificultades de regulación emocional (42.4%). Sobre la relación entre mindfulness y las dimensiones de regulación emocional, se pudo encontrar que existe relación negativa con cada una de ellas, dimensión conciencia ( $r_s = -.303$ ), dimensión rechazo ( $r_s = -.716$ ), dimensión estrategias ( $r_s = -.643$ ) y la dimensión metas ( $r_s = -.592$ ). La información hallada permite concluir que a menores niveles de mindfulness existen mayores dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann.

*Palabras clave:* Adolescencia, dificultades en la regulación emocional, mindfulness, regulación emocional, salud mental.

### Abstract

The current research aimed to establish the relationship between mindfulness and emotional regulation in high school students from the Jorge Basadre Grohmann Educational Institution. The study was of a correlational nature and of a basic type, it also had a non-experimental design, this being cross-sectional. Around 224 high school students of both sexes were part of the sample. The instruments used were the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) and the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). The existence of a significant relationship between mindfulness and difficulties in emotional regulation was found, this being negative ( $r_s = -.704$ ), in the same way, it was found that in the students the average level of mindfulness prevailed (31.7%) in the students. On the other hand, in regard to the emotional regulation variable, the data obtained showed that the high level of emotional regulation difficulties prevailed (42.4%). About the relationship between mindfulness and the dimensions of emotional regulation, it was established that there is a negative relationship with each of them, awareness dimension ( $r_s = -.303$ ), rejection dimension ( $r_s = -.716$ ), strategies dimension ( $r_s = -.643$ ) and the goals dimension ( $r_s = -.592$ ). The information found allows us to conclude that at lower levels of mindfulness there are greater difficulties in emotional regulation in the students of the Jorge Basadre Grohmann Educational Institution.

*Key Words:* Adolescence, difficulties in emotional regulation, mindfulness, emotional regulation, mental health.

## **Introducción**

El actual estudio busca encontrar la relación entre mindfulness y la regulación emocional en estudiantes de nivel secundario pertenecientes a una institución educativa de la región; uno de los principales motivos para la ejecución de la investigación, radica en que la población estudiada se encuentra comprendida en la etapa de la adolescencia, esta se entiende como una fase llena de cambios y experiencias, los cuales pueden actuar como factores de riesgo, asimismo, las estadísticas muestran que este grupo de edad es vulnerable a desarrollar algún problema de salud mental si no logra un manejo apropiado de las emociones, por lo que se considera que las conductas de riesgo o problemáticas presentes pueden estar asociadas a las dificultades existentes al momento de regular las emociones. De igual manera, tomando en cuenta al mindfulness, se considera importante fortalecer habilidades en los jóvenes que les permitan ser más conscientes de sus experiencias, tanto externas como internas, para poder favorecer una mejora en la regulación de sus emociones. Ambas variables han sido estudiadas previamente en otras investigaciones, por lo que se espera hallar cómo estas se comprenden en la población estudiada.

Por todo ello, se elaboró el estudio con la finalidad de profundizar en el análisis de las variables y conocer de manera objetiva cómo estas se relacionan. Se realizó la división en seis capítulos, describiendo cada uno de ellos de la siguiente forma:

El Capítulo I, contiene información sobre la problemática hallada, en el cual se expone el motivo por el cual se desarrolló el presente estudio; se consideró seguir el siguiente orden: para empezar, se plasmará la determinación y la formulación del problema encontrado en la investigación, seguidamente se expondrá la justificación del estudio considerando el impacto que generará en diversos ámbitos; luego se exhibirán los antecedentes del estudio, para lo cual se considerará investigaciones desde los contextos internacional, nacional y local. Para finalizar el capítulo, se mencionarán las definiciones básicas.

El Capítulo II estará enfocado en los fundamentos teórico científicos de la variable mindfulness, para ello se explicarán algunos aspectos generales del mindfulness, definiciones, perspectivas, mecanismos de acción y modelos teóricos, de igual forma, se detallará al mindfulness disposicional, para lo cual se expondrá su definición, cómo se evalúa, sus componentes e impacto; luego se desarrollará de manera general el mindfulness en la adolescencia.

De modo similar, el Capítulo III, estará orientado a los fundamentos teórico científicos de la variable regulación emocional, para lo cual se explicará el término de emoción, sus tipos y funciones, además, se expondrá algunos aspectos generales de la regulación emocional, su definición y en qué consisten las dificultades en este proceso; por otro lado, también se desarrollarán algunos modelos teóricos, la evaluación de dicha variable, sus componentes, y el impacto que posee en la salud y en la adolescencia.

En el Capítulo IV, se desarrolló la metodología de la investigación, tomando en cuenta los siguientes puntos: para comenzar se enunciarán las hipótesis del estudio, luego se dará a conocer la operacionalización de las variables, las escalas de medición, el tipo y diseño de la investigación, el ámbito de la investigación, la unidad de estudio, población y muestra, y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de los datos.

El Capítulo V está enfocado en la presentación de los resultados; para ello se abordará el trabajo de campo, se dará a conocer lo descubierto en el estudio, de igual modo, se describirá el análisis e interpretación de los resultados, la comprobación de las hipótesis, concluyendo el capítulo se discutirá la información encontrada.

Finalmente, el capítulo VI estará enfocado en la presentación de las conclusiones, sugerencias, referencias y anexos.

## **Capítulo I**

### **El Problema**

#### **1.1. Determinación del Problema**

Durante las últimas décadas ha empezado a darse un lugar más importante a las emociones, en especial a la regulación de estas mismas, debido al impacto que genera en el bienestar de las personas. No obstante, existe un amplio porcentaje de la población que presenta dificultades al momento de regular sus emociones, lo cual está influyendo en el incremento de problemas de salud mental, siendo esto más usual en los adolescentes y jóvenes.

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2000, citado por Gross, 2013), dio a conocer que existen algunos trastornos mentales que son definidos como estados de desregulación emocional, entre ellos se encuentran los trastornos del estado de ánimo, de ansiedad y el trastorno borderline de la personalidad, ahora conocido como trastorno de personalidad límite.

De modo similar, en algunas investigaciones realizadas con adolescentes se ha encontrado que las dificultades presentes al momento de regular las emociones se encuentran vinculados a conductas interpersonales desadaptativas (Schwartz-Mette et al., 2021), procrastinación académica (Mohammadi et al., 2020), uso problemático del celular (Fu et al., 2020), neuroticismo y conductas de riesgo (Singh, 2022). Asimismo, pudo hallarse que mayores dificultades en la regulación presentan relación con trastornos de insomnio y síntomas de depresión (Predatu et al., 2020), ideación e intentos suicidas (Colmenero-Navarrete et al., 2021).

Esta información permite tener un mayor entendimiento del rol que posee la regulación emocional y cómo esta puede verse asociada con problemas de diversa índole, lo cual causa preocupación debido a las estadísticas presentadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), en las cuales se muestra que el 13% de la carga mundial de morbilidad en los adolescentes está compuesta por los trastornos mentales, esto quiere decir que uno de cada siete jóvenes entre los 10 a 19 años padece algún problema de salud mental; asimismo, en un estudio reciente, la OMS (2022) expone que la prevalencia de la ansiedad y depresión aumentó en 25% durante el primer año de la pandemia por COVID-19, de la misma forma, se enfatizó que las mujeres y los jóvenes fueron los más afectados.

Dentro de los diversos grupos etarios, la adolescencia y los primeros años de juventud son de interés especial para la actual investigación, como expone la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2018), en esta etapa se producen muchos cambios, entre ellos, las mudanzas, ingreso a nuevos colegios, entrada a la universidad, entre otros; es un periodo de aprendizaje y de adquisición de nuevas experiencias, sin embargo también existen mayores estresores, y si no se logra reconocer y modular las emociones de manera adecuada, se podrían propiciar distintas enfermedades mentales. Asimismo, desde el punto de vista de Zimmermann e Iwanski (2014), existen demasiados estudios sobre el tema, los cuales se enfocan en la infancia o adultez, sin embargo, la adolescencia y adultez emergente también son etapas del desarrollo importantes para la regulación de las emociones debido al incremento de la emotividad y los cambios rápidos en el desarrollo.

En el ámbito nacional, de acuerdo con una investigación online elaborada por el Ministerio de Educación (MINEDU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) el año 2020 (2021, p. 16), el 30% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta algún problema emocional, de conducta o de atención, estos datos ponen en manifiesto una problemática latente en esta población.

En la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, durante los últimos años se han ido reportando diferentes problemáticas en el nivel secundario, entre ellos se ha

encontrado problemas de bullying, sospechas de consumo de sustancias psicoactivas, se observa también una baja motivación para el estudio; asimismo, la institución ha reportado presentar casos de hechos vulnerables en los estudiantes del nivel secundario, dichos casos pueden incluir consumo de alcohol o de drogas, embarazo adolescente, autolesiones, pandillaje, entre otros, esta información se ha visto reflejada en un reporte elaborado por la Unidad de Gestión Educativa Local Tacna (UGEL, 2021) durante el primer semestre del año 2021.

A lo largo del tiempo se ha podido comprobar la asociación de la variable de regulación emocional con el bienestar psicológico (Kraiss et al., 2020), salud mental (Caqueo-Urizar et al., 2020), entre otros. De modo similar, Cepeda (2016) afirma que también existen numerosos estudios que enlazan a la regulación emocional con el mindfulness (rasgo), la autora expone que se han encontrado datos que afirman que la presencia de estos rasgos, desarrollados a través del entrenamiento, benefician los procesos adaptativos de regulación emocional; a su vez en un estudio realizado por Campos et al. (2015) con una población universitaria en España, se encontró relación entre ambos.

Teniendo en cuenta a esta nueva variable de mindfulness, uno de los primeros autores lo definió como prestar atención de una manera particular y con intención al momento presente, manteniendo una actitud no juzgadora ante las experiencias (Kabat-Zinn, 2004). Actualmente, este término se considera extenso en el área de la psicología cognitiva por lo que existen diversas concepciones del mindfulness, algunos lo perciben como proceso, otros como habilidad o estrategia (Munoz-Martinez et al., 2017); no obstante, en el presente estudio, se lo entenderá como un rasgo disposicional; desde este punto de vista, el mindfulness se entiende como la tendencia de prestar atención conscientemente al entorno y las experiencias de uno mismo (Wheeler et al., 2017), del mismo modo, Baer et al. (2008, citados por Karl & Fischer, 2022) plantean que este rasgo no sólo se observa en practicantes de mindfulness, sino que también está presente en los no practicantes, esta información da a entender que el mindfulness

disposicional es un rasgo presente en todas las personas, el cual puede variar dependiendo de distintos factores.

Conforme a lo enunciado previamente, se propone determinar si existe relación entre el mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022; los resultados obtenidos serán de utilidad para posteriores estudios y para el diseño de programas de intervención en la comunidad educativa.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. *Pregunta General***

¿Existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?

### **1.2.2. *Preguntas Específicas***

- ¿Cuál es el nivel predominante de mindfulness en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?
- ¿Cuál es el nivel predominante de regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?
- ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?
- ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?

- ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?
- ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?
- ¿Cuál es el grado de relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022?

### **1.3. Justificación de la Investigación**

Actualmente se está presenciando en la población adolescente un incremento en los problemas de salud mental, se entiende que las dificultades al momento de regular las emociones pueden actuar como uno de los factores asociados a esta problemática, por lo que se considera relevante investigar a mayor profundidad a las variables de regulación emocional, incluyendo también al mindfulness, de igual manera, se busca hallar su posible relación en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann.

El presente estudio busca generar un impacto teórico significativo, puesto que permitirá incrementar el nivel de conocimiento de ambas variables y sus dimensiones, del mismo modo servirá como referente para futuras investigaciones en la región y a nivel nacional.

Respecto al impacto potencial práctico, el estudio incentivará el desarrollo de programas de intervención para promover la regulación emocional mediante el entrenamiento en mindfulness en los estudiantes, de igual manera, el estudio servirá de aporte a la psicología, ya que gracias a los resultados se podrá profundizar en el tema y se podrá replicar la investigación e intervenciones en otras poblaciones que lo

requieran.

En lo que respecta al impacto potencial científico, el presente estudio procura comprender la importancia de la regulación emocional y el mindfulness, dichas variables no han sido relacionadas en el contexto regional, por lo que el presente trabajo abre las puertas para investigaciones realizadas posteriormente en la ciudad de Tacna; los resultados alcanzados contribuirán en la ejecución de programas de intervención para la problemática latente.

#### **1.4. Objetivos de la Investigación**

##### **1.4.1. *Objetivo General***

Determinar la relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **1.4.2. *Objetivos Específicos***

- Establecer el nivel predominante de mindfulness en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Establecer el nivel predominante de regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

- Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Establecer el grado de relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

## **1.5. Antecedentes de Estudio**

### **1.5.1. Antecedentes Internacionales**

Bullemer-Day (2015), elaboró la investigación titulada: Regulación emocional, atención y mindfulness en adolescentes con dificultades sociales, emocionales y conductuales, en *University of London*, para optar por el grado de Doctora en psicología clínica. El estudio mantuvo como finalidad determinar la relación entre la regulación emocional, atención y mindfulness en adolescentes con dificultades sociales, emocionales y conductuales, al igual que en adolescentes pertenecientes a un grupo control. En total, 61 adolescentes de 11 a 16 años fueron parte de la muestra. Para el estudio se realizaron las siguientes tareas experimentales: *Emotional Face N-Back Task* para medir la regulación emocional y *Flanker Task* para medir la atención. Se aplicaron los instrumentos *Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)*, *The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)*, *Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM)*, *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*. Asimismo, se aplicaron instrumentos calificados por los profesores, incluyendo la versión para profesores del SDQ, *Adolescent Symptom*

*Inventory (ASI-4)* y *The Inventory of Callous-Unemotional Traits*. Se encontró que, entre las distintas variables de regulación emocional, atención y mindfulness existía una relación positiva; este hecho se suscitó en ambos grupos de adolescentes, también se halló que la atención mediaba de forma significativa la relación en la regulación emocional y el mindfulness. Se concluyó que los resultados fueron de utilidad para incrementar el conocimiento sobre las dos temas relacionadas.

Veytia-López et al. (2016), desarrollaron el estudio titulado: Mindfulness y síntomas de depresión en adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato, en la Universidad Autónoma del Estado de México, para presentarlo en una revista científica denominada Actualidades en Psicología. Dicho estudio tuvo como objetivo reconocer la relación entre los niveles de mindfulness y los síntomas depresivos presentes en un grupo de jóvenes. Para ello se efectuó una investigación de tipo transversal, teniendo como muestra a 930 adolescentes quienes tenían edades entre 15 y 19 años. Los instrumentos aplicados fueron la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CESD) y *Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS)*. Los resultados encontrados dieron a conocer que alrededor del 55.2% de los jóvenes de bachillerato mantuvieron niveles bajos de mindfulness, asimismo, la prevalencia de síntomas depresivos se dio en un 17.3%. Se halló una asociación negativa entre los síntomas de depresión y la variable mindfulness ( $r = -0.53$ ), lo cual indicaría que a menores puntajes mindfulness existe una presencia mayor de síntomas de depresión. Se tuvo como conclusión que sería importante fomentar el análisis acerca del rasgo mindfulness, ya que este podría actuar como un factor psicológico positivo, además, ha sido demostrado que posee un efector para disminuir los síntomas de depresión.

Finkelstein-Fox et al. (2018) realizaron el estudio denominado: Mindfulness y regulación emocional: promoviendo bienestar durante la transición a la universidad, en la Universidad de Connecticut (Estados Unidos) para presentarlo en la revista científica *Anxiety, Stress and coping: An international Journal*. Dicho estudio tuvo como objetivo examinar las contribuciones del mindfulness y las habilidades de regulación emocional adaptativas en el mantenimiento del bienestar durante la transición a la universidad.

Exactamente 158 estudiantes conformaron la muestra, a dicho grupo se les administró los instrumentos de manera virtual al inicio y final de su primer semestre. Se aplicaron los siguientes instrumentos, *Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised* (CAMS-R), *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS), *Depression, Anxiety, and Stress Scales* (DASS-21) y *Functional Assessment of Chronic Illness Therapy - Spiritual Well-Being - Non-Illness Version* (FACIT-Sp). Se obtuvo que, en comparación con el mindfulness, las habilidades de regulación emocional adaptativas demostraron en gran medida, asociaciones transversales y longitudinales más fuertes con el bienestar. Sin embargo, el mindfulness actuó como único factor protector contra los cambios en la depresión en los estudiantes con mayores dificultades de regulación emocional. En la conclusión del estudio se planteó que promover las prácticas de mindfulness y habilidades de regulación emocional adaptativas al inicio de la vida universitaria podría fortalecer la resiliencia en estudiantes de pregrado.

Hambour et al. (2018) realizaron el estudio denominado: Regulación emocional y mindfulness en adolescentes: Conexión conceptual y empírica, y asociaciones con síntomas de ansiedad social, para presentarlo en la revista científica *Personality and Individual Differences*. Dicho estudio tuvo como objetivo examinar las asociaciones únicas entre mindfulness y desregulación emocional con la ansiedad social. La cantidad exacta de participantes quienes conformaron la muestra fue de 336 adolescentes australianos. Se aplicaron los siguientes instrumentos psicométricos, *Social Anxiety Scale for Adolescents* (SAS-A), *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS), *Depression, Anxiety, and Stress Scales* (DASS-21) y *Five Factor Mindfulness Questionnaire* (FFMQ). Se obtuvo que, la desregulación emocional se correlacionó de manera moderada con el mindfulness. Asimismo, se plantea que las intervenciones que se enfoquen en la desregulación emocional y bajos niveles de mindfulness pueden ser beneficiosas para los adolescentes con síntomas elevados de ansiedad social.

Ma y Fang (2019) realizaron el estudio denominado: Mindfulness y malestar psicológico: El rol mediador de la regulación emocional, para presentarlo en una revista científica llamada *Frontiers in Psychology*. Dicha investigación tuvo como finalidad

examinar la relación entre los síntomas psicológicos de la depresión, ansiedad y estrés, y el mindfulness disposicional, también se exploró la regulación como variable mediadora. Respecto a la muestra, 1067 adolescentes chinos fueron parte de ella. Se administraron los siguientes instrumentos, *The Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS), *Depression Anxiety Stress Scales* (DASS), *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS), y *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ). Se obtuvo que, el mindfulness disposicional se relacionó de manera negativa con los síntomas de estrés, ansiedad y depresión; asimismo, las dimensiones aceptación y estrategias del DERS mediaron la relación entre estas variables. En contraposición, las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión emocional del ERQ mostraron un efecto mediador limitado. Se sugirió explorar otras variables mediadores del mindfulness y malestar psicológico en la población adolescente, a su vez, se plantea la importancia de desarrollar programas de intervención para mejorar la capacidad de regulación emocional y mindfulness en los jóvenes, dichas intervenciones serían basadas en mindfulness.

### **1.5.2. Antecedentes Nacionales**

Grunfeld (2019), efectuó el estudio titulado: Mindfulness y Ansiedad en alumnos de secundaria de una institución educativa privada de Lima, en la Universidad Científica del Sur, dicha investigación se efectuó para adquirir el título de Licenciado en Psicología. La finalidad del estudio fue determinar la relación entre mindfulness y la ansiedad rasgo-estado, 61 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria constituyeron la muestra, los participantes comprendían edades entre 12 a 17 años. Los instrumentos psicométricos utilizados fueron el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado y el *Five Facet Mindfulness Questionnaire*. Los resultados evidenciaron que hay relación inversa y significativa entre mindfulness y la ansiedad estado-rasgo; también se halló que las facetas del mindfulness excluyendo a la faceta de observación mostraron tener correlación moderada inversa y significativa con la ansiedad rasgo, por

otra parte, las facetas de actuar con conciencia y ausencia de juicio demostraron una mayor relación con la ansiedad.

Meza (2019), efectuó la investigación titulada: Regulación emocional en adolescentes del colegio Príncipe de Asturias - Villa el Salvador, Lima 2018, en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega para alcanzar el título profesional de licenciada en psicología. La finalidad del estudio fue establecer el nivel de regulación emocional en los adolescentes de dicha población, 120 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria constituyeron la muestra. Se utilizó como instrumento psicométrico la Escala de dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Los hallazgos alcanzados en la investigación indicaron que, en los jóvenes predominó un nivel bajo de regulación emocional con un 53%, se concluyó que este resultado pudo ser fruto de una serie de elementos externos e internos que no facilitan la estabilidad y control emocional de los adolescentes.

Miranda (2019), realizó el estudio denominado: Procrastinación Y Mindfulness Rasgo en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana, en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, para poder alcanzar el grado de Maestra en psicología clínica teniendo una mención en terapia infantil y del adolescente. El propósito principal del estudio consistió en demostrar la relación entre la procrastinación y el mindfulness rasgo, para ello se tuvo una muestra constituida por 133 estudiantes quienes cursaban los grados de primero a quinto de secundaria, asimismo, comprendían las edades entre los 12 y 17 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la adaptación para el estudio de la Medida de Mindfulness en niños y adolescentes (CAMM). Se evidenció en los resultados que existe relación negativa entre la procrastinación y el mindfulness rasgo, asimismo, pudo hallarse que también hay relación negativa entre la procrastinación general y el mindfulness rasgo; situación que no sucede con la procrastinación académica. El estudio concluye que, a mayores niveles de mindfulness rasgo, existe una tendencia menor hacia la procrastinar en los estudiantes de nivel secundario de dicha institución.

Alvarado (2020), ejecutó el estudio denominado: Ideación suicida y regulación emocional en adolescentes de instituciones educativas estatales de Trujillo, en la Universidad Privada del Norte, para poder alcanzar el título de Licenciado en Psicología. El propósito de dicha investigación consistió en demostrar la relación entre ideación suicida y regulación emocional, exactamente 202 estudiantes de dos instituciones educativas públicas fueron parte de la muestra, asimismo, se trabajó con quienes cursaban entre el primer y quinto grado de secundaria. Se utilizaron como instrumentos psicométricos la Escala de ideación suicida (SSI) y la Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS). En la investigación, se encontró como resultados que hay una relación moderada y directa entre la ideación suicida y la regulación emocional, siendo 0.44 el coeficiente de correlación. De la misma forma, se pudo reconocer que existe relación moderada y directa entre las dimensiones de la ideación suicida y las dimensiones de la regulación emocional.

Ochoa (2021), efectuó el estudio titulado: Funcionalidad familiar y su relación con la regulación emocional en adolescentes, en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, dicho estudio se desarrolló para optar por el título de licenciada en psicología. La finalidad de la investigación consistió en demostrar la relación entre funcionalidad familiar y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario, la muestra estuvo constituida por 320 adolescentes. Se utilizaron como instrumentos psicométricos la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) y la Escala de dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Se encontró una relación baja y negativa, de características significativas entre la funcionalidad familiar y la regulación Emocional, también se halló una relación negativa entre las dimensiones adaptabilidad y cohesión de la funcionalidad familiar y las dimensiones de regulación emocional. Se encontró que el 46.25% de los estudiantes presenta un nivel medio de funcionalidad familiar, teniendo como tipos de familia predominante a las familias caóticas conectadas; además pudo hallarse que gran parte de los estudiantes (60.63%) posee niveles de regulación emocional bajos.

### 1.5.3. *Antecedentes Locales*

Valencia (2018), elaboró el estudio denominado: Clima social familiar e inteligencia emocional en alumnos del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Modesto Basadre, Tacna, 2016, para optar por el título de Licenciada en Psicología. El objetivo del estudio consistió en demostrar la relación existente entre el clima social familiar y la inteligencia emocional. La muestra estuvo constituida por 138 estudiantes de nivel secundario. Se aplicaron como instrumentos psicométricos la Escala del Clima social familiar (FES) y el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE-NA Abreviada. Es posible observar en los resultados que existe una relación directa y significativa estadísticamente ( $r=0.61$ ) entre las variables de clima social familiar y de inteligencia emocional en los estudiantes de la población estudiada.

Villafuerte (2018), elaboró el estudio titulado: Influencia de la inteligencia emocional en la competencia social en los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Champagnat, Tacna 2017, para optar por el grado académico de Maestra en docencia universitaria y gestión educativa. El objetivo del estudio consistió en identificar la influencia de la inteligencia emocional en la competencia social. En el estudio, 119 estudiantes de nivel secundario conformaron la muestra. Se aplicaron como instrumentos psicométricos el Test de Bar-On y *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (MESSY). Los resultados mostraron que en el 69,7% de los estudiantes, la inteligencia emocional se mantiene en un nivel regular, además, también predominó un nivel regular en la variable de la competencia social (58,8 %). Se concluyó en la investigación que efectivamente, la inteligencia emocional posee una alta influencia en la competencia social de los estudiantes.

Contreras (2021), efectuó la investigación titulada: Regulación Emocional Cognitiva y Habilidades Sociales en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N°42044 “Alfonso Ugarte”, Tacna 2021, en la Universidad Privada de Tacna, con la finalidad de optar por el título de Licenciada en Psicología. El propósito principal del estudio consistió en demostrar la relación entre regulación

emocional cognitiva y habilidades sociales, en dicho estudio, 192 estudiantes fueron parte de la muestra. Se emplearon como instrumentos psicométricos al Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ-18) y la Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes. Se evidenció en los hallazgos encontrados que hay correlación positiva entre la regulación emocional cognitiva y las habilidades sociales, siendo el coeficiente de correlación de 0.190; además, se halló que en los estudiantes predominó el uso de las estrategias desadaptativas de regulación emocional ( $\chi^2=0.000$ ), por otro lado, el 55,2% de los participantes presentaron habilidades sociales en niveles promedio. Otro de los resultados hallados demostró que existe correlación positiva entre las estrategias adaptativas y las dimensiones conductual y cognitiva de las habilidades sociales. En la investigación se tuvo como conclusión que a un mayor empleo de las estrategias adaptativas existen mayores niveles en los componentes conductual y cognitivo de las habilidades sociales.

## **1.6. Definiciones Básicas**

### **1.6.1. *Dimensión Conciencia***

Consiste en las dificultades para dirigir la atención hacia las emociones, además puede existir una falta de respuesta emocional (Gratz & Roemer, 2004).

### **1.6.2. *Dimensión Estrategias***

Consiste en el acceso limitado a estrategias de regulación emocional, este factor engloba el pensamiento de que no se puede realizar nada para poder regular las emociones de manera eficaz tan pronto como una persona esté manifestando alguna emoción desagradable (Gratz & Roemer, 2004).

### **1.6.3. *Dimensión Metas***

Dificultades para involucrarse en comportamientos dirigidos a metas, este factor hace referencia a las dificultades para mantener la concentración y cumplir las metas cuando se experimenta una emoción desagradable (Gratz & Roemer, 2004).

### **1.6.4. *Dimensión Rechazo***

No aceptación de la respuesta emocional, este factor refleja una inclinación a presentar respuestas emocionales negativas, apareciendo estas luego de experimentar emociones desagradables, también puede implicar el rechazo al propio distrés (Gratz & Roemer, 2004).

### **1.6.5. *Mindfulness***

Es la capacidad innata para prestar atención al entorno y responder de manera consciente a las experiencias de uno mismo y de la vida cotidiana (Greco et al., 2011, Wheeler et al. 2017).

### **1.6.6. *Regulación Emocional***

De manera detallada, se concibe como la agrupación de las siguientes habilidades: conciencia y entendimiento de las emociones, aceptación de las emociones, capacidad para controlar las conductas impulsivas y actuar conforme a las metas deseadas a pesar de estar experimentando emociones negativas, también se incluye la facultad de poder utilizar estrategias de regulación adecuadas para cumplir con las demandas del ambiente (Gratz & Romer, 2004).

## Capítulo II

### Fundamento Teórico Científico de la Variable Mindfulness

#### 2.1. Aspectos Generales del Mindfulness

Mindfulness es uno de los conceptos que se mantienen relativamente frescos en el campo de la psicología, no obstante, su origen se remonta hace 2 500 años aproximadamente, siendo un elemento principal del budismo, específicamente se entiende que fue perfeccionado por el Buda Shakyamuni, respecto a ello, algunos autores señalan que es muy probable que esta práctica haya existido mucho antes (Simón, 2006).

En relación a la terminología, el origen de la palabra mindfulness proviene del pali, el cual era el lenguaje utilizado en la tradición budista, en ese entonces, se utilizaba el término de sati para designar a lo que ahora se conoce como mindfulness, siendo esta la expresión inglesa del vocablo mencionado previamente (Germer, 2013). Sati significa (a) conciencia, cuando uno es consciente de lo que sucede, una persona es capaz de dejar atrás las preocupaciones y emociones desagradables; (b) atención, al redirigir la atención a cambio de pretender controlar o suprimir emociones intensas se puede lograr la regulación de las emociones; (c) recuerdo, en este contexto, consiste en el recordar el hecho de extender la atención y ser conscientes de todo aquello que sucede en el momento presente (Siegel et al., 2016).

Al hablar de mindfulness como la traducción inglesa de un término proveniente del budismo, puede surgir dudas respecto a la traducción al español, respecto a ello, algunos autores intentan describirlo como conciencia plena, atención plena, diferentes investigadores se inclinan por no traducirlo y mantener el término en inglés (Ramos et al., 2012). De modo similar, Vallejo (2006), indica que no existe una palabra adecuada para referirse al mindfulness en castellano.

En el occidente, el mindfulness fue introducido mediante el Programa de Mindfulness Basado en la Reducción del Estrés (MBSR), dicha intervención fue creada por John Kabat-Zinn, gracias al aporte brindado, se ha generado un gran interés por esta práctica en el ámbito clínico al igual que en el de la investigación (Paladino, 2017).

## **2.2. Definición de Mindfulness**

La *American Psychological Association* (APA, 2020), concibe al mindfulness como la conciencia de los propios estados internos y del entorno. El mindfulness ha sido empleado en distintas intervenciones terapéuticas en las cuales se busca disminuir hábitos destructivos mediante la observación de los pensamientos, emociones y otras experiencias que se dan en el momento presente; todo ello sin generar un juicio o reaccionar ante dichos eventos.

Kabat-Zinn (2004), siendo uno de los pioneros sobre el tema en occidente, plantea que el mindfulness significa atender a lo que se da en el momento presente de un modo específico o particular, manteniendo una intención, asimismo, refiere que dicho proceso se da sin juzgar las experiencias, de igual manera considera que esta manera de brindar atención promueve un incremento en la claridad, conciencia y aceptación de la realidad actual.

De acuerdo con Linehan (2015), mindfulness se define como el acto de enfocar de manera consciente la mente, sin juicios ni apegos a la experiencia, dándose todo esto, en el momento presente; según la autora, el mindfulness o atención plena se puede contrastar con las actividades que se dan de forma automática.

De modo similar, Ludwig (2008, citado por Donofry et al., 2020), refiere que el mindfulness implica mantener la conciencia durante el momento presente, al igual que tener apertura a las experiencias actuales, como las cogniciones, las emociones y las sensaciones físicas; todo ello se da sin tener el impulso inmediato de reaccionar ante dichas experiencias.

Germer (2013) sostiene que, de manera general el mindfulness hace referencia a la conciencia que se genera momento a momento.

De igual manera, Baer et al. (2008, citados por Phan-Le et al., 2022), señalan que mindfulness consiste en traer la atención de manera intencional hacia las experiencias, ya sean externas o internas, teniendo como característica que se desarrollen en el momento actual.

De acuerdo con todo lo leído, se entiende que el mindfulness es un término extenso, el cual suele ser utilizado para designar a diferentes fenómenos, no obstante, se plantea que a pesar de que existan distintas denominaciones, todos ellos comparten por lo general las mismas características, es por ello que se puede definir al mindfulness como el acto de dirigir la atención a los estímulos tanto internos como externos que se manifiestan en el momento presente, dicha conciencia también puede ir acompañada de ciertas actitudes, las cuales involucran no emitir juicios de lo percibido y tampoco responder a los eventos de manera reactiva.

### **2.3. Perspectivas del Mindfulness**

Desde el punto de vista de Nilsson y Kazemi (2016), el mindfulness puede incluir una diversidad de significados, respecto a ello Germer (2013), plantea que es posible utilizar este término para designar a un constructo teórico, una práctica o un proceso psicológico.

### **2.3.1. Mindfulness como Constructo Teórico**

Desde esta perspectiva, el mindfulness se encuentra relacionado a las definiciones conceptuales que han sido propuestas respecto al término mindfulness y se incluye la cualidad de que este puede ser medido (Puebla, 2020), teniendo ello en cuenta, en las diversas investigaciones se procura delimitar cuánto mindfulness posee un individuo y cómo es que esto afecta las distintas dimensiones o procesos psicológicos (Vallejos, 2008).

En este sentido, el mindfulness ha sido operacionalizado principalmente de la siguiente manera: (a) como un rasgo o característica que varía en las personas, (b) como un estado temporal que puede ser inducido en un laboratorio por un corto periodo de tiempo y (c) como una habilidad que se puede desarrollar mediante las intervenciones basadas en mindfulness (Heppner et al., 2015, citados por Alves & Guedes, 2020).

### **2.3.2. Mindfulness como Práctica**

De acuerdo con Germer (2013), el mindfulness ocurre diariamente de manera natural en la vida de cualquier persona, no obstante, es imprescindible practicarlo para que este se mantenga, para ello se requiere persistencia y una fuerte intención.

Kabat-Zinn (2009), plantea que existen alrededor de siete elementos asociados a la actitud, los cuales son considerados como las principales columnas de la práctica del mindfulness, dichos factores son los siguientes: (a) No juzgar, consiste en observar las experiencias internas o externas individuales, asumiendo una postura de testigo imparcial; los juicios que se realizan acerca de los propios pensamientos, emociones o sensaciones generan estrés e impiden alcanzar la paz, por lo que se busca simplemente dejar pasar; (b) Paciencia, consiste en la comprensión y aceptación de que algunas cosas se llevan a cabo a su debido tiempo, tener paciencia implica tener apertura en cada momento; (c) Mente de principiante, consiste en tener la disposición de verlo todo como si fuera la primera vez, esta habilidad permite ser receptivos ante nuevas

potencialidades; (d) Confianza, consiste en obedecer a las propias intuiciones y sentimientos, esta habilidad permite tomar responsabilidad de uno mismo, lo que fomentará también la confianza en otras personas; (e) No esforzarse, consiste en aceptar las experiencias tal como son en cada momento, esta actitud implica ser uno mismo sin forzar o esperar algún cambio; (f) Aceptación, consiste en observar las cosas tal como son en el momento presente, no implica tolerar el malestar, sino tener la voluntad y ser receptivo de las experiencias; (g) Ceder, consiste en dejar de aferrarse a los pensamientos enjuiciadores, esto implicaría aceptar su presencia y dejarlos pasar.

Referente a la práctica de mindfulness, Germer (2013), refiere que el mindfulness se puede ir cultivando mediante entrenamiento, ya sea a través de la práctica formal o informal.

La práctica formal hace referencia a la meditación, esta práctica permite experimentar el mindfulness a niveles más profundos; también se entiende que esta se da como tal, cuando los practicantes siguen una estructura y asignan un tiempo determinado para realizar prácticas de meditación, además, el tiempo de práctica puede darse durante periodos cortos o largos durante el día (Birtwell et al. 2019; Dorjee, 2018).

Por otro lado, la práctica informal hace alusión a la aplicación de habilidades mindfulness de manera diaria, asimismo, consiste en incluir la práctica de mindfulness en rutinas ya establecidas, como puede darse mientras se lava los platos, mientras se come o mientras se conversa; durante las actividades que se ejecutan se aplican los principios del mindfulness como el hecho de estar presente manteniendo una actitud no juzgadora ni reactiva (Birtwell et al., 2019; Dorjee, 2018).

Tomando en consideración los postulados de Siegel et al. (2016), los autores exponen que la totalidad de las prácticas de mindfulness involucran una forma de meditación, no obstante, refieren que en occidente existen muchas ideas equivocadas acerca de estas prácticas, siendo más frecuentes las siguientes concepciones: (a) Para empezar, mindfulness no consiste en tener la mente en blanco, por otro lado, radica en ser consciente respecto a de todo aquello que sucede durante el momento presente. (b)

No reside en transformarse en seres sin emociones; más bien, con la práctica, las emociones pueden ser percibidas de un modo más intenso, sin embargo, existe una renuncia a las defensas habituales. (c) No es apartarse de la vida; las experiencias se perciben de manera más intensa, ya que la atención se dirige a ellas en cada momento. (d) No es buscar la dicha; con la práctica pueden surgir estados de ánimo agradables, no obstante, al igual que los estados desagradables, no existe un apego o rechazo a estos. (e) No se fundamenta en escapar del dolor, por el contrario, la práctica aumenta la capacidad para tolerarlo, esto se da debido a la aceptación de la experiencia.

### **2.3.3. Mindfulness como Proceso Psicológico**

Moñivas et al. (2012) sugiere que, desde este enfoque, el mindfulness se fundamenta en centrar la atención a lo que se está percibiendo en el momento actual para poder ser conscientes de las reacciones del propio cuerpo, para lograr ello hay que pasar de un estado de reactividad, es decir, de tener respuestas automáticas e inconscientes, a un estado de responsividad, o de respuestas conscientes y controladas.

De igual manera, se define al mindfulness como un proceso que busca focalizar la atención hacia un objeto específico, sin dejarse influenciar por las reacciones emotivas o los pensamientos, y sin emitir juicios sobre la experiencia. Esto permite incrementar la facultad para proporcionar una respuesta efectiva ante los procesos mentales que puedan contribuir con el aumento de malestares o problemas emocionales (Germer, 2011 citado por Veytia-López et al., 2016).

Las definiciones del mindfulness como proceso tienen un aspecto instructivo, debido a que manifiestan qué se debería hacer con la consciencia, estas son importantes ya que pueden ser de utilidad para identificar procesos de cambio o mecanismo de acción, lo cual podría beneficiar a personas con diversos problemas sean estos patológicos o no (Siegel et al., 2016).

Para poder medir esta variable como un proceso, en el año 2011 se creó el instrumento denominado *Mindfulness Process Questionnaire* (MPQ), se buscó

determinar hasta qué punto un individuo está comprometido en la práctica del mindfulness, en lugar de medir si tuvo éxito en la actividad (Erisman & Roemer, 2011).

## **2.4. Mecanismos de Acción del Mindfulness**

Hölzel et al. (2011) da a conocer que el mindfulness, ya sea considerado como un estado, rasgo o intervención clínica, ha demostrado un amplio progreso en investigaciones en el transcurso de los años, no obstante, el entendimiento que se tiene acerca de los mecanismo de acción subyacentes aún está en sus inicios; es por ello que junto a uno colaboradores elaboraron un estudio para determinar cómo funciona el mindfulness, para ello identificaron una suma de mecanismos que interactúan entre sí, los cuales juegan un rol importante para generar los beneficios de la práctica de mindfulness; estos componentes pueden presentarse de diferente manera durante momentos específicos de la práctica, los autores exponen los siguientes componentes:

### **2.4.1. Regulación de la Atención**

Este componente radica en mantener la atención en un estímulo y tener la capacidad de volver a traer la atención al objeto cuando se presenta una distracción, de acuerdo al estudio, este proceso se conoce como atención ejecutiva, la cual se da gracias a la corteza cingulada anterior. De igual manera, se propone que gracias a la práctica de mindfulness puede existir un fortalecimiento de la atención ejecutiva, orientación y estado de alerta.

### **2.4.2. Conciencia Corporal**

Este componente hace referencia a que el eje principal de la atención se centra en las experiencias internas como las experiencias sensoriales producidas por la respiración, emociones u otras sensaciones corporales. Algunas áreas cerebrales

asociadas a este componente son la ínsula y la unión temporoparietal. Una mejora en la conciencia corporal puede ser relevante para procesos como la regulación afectiva, ya que el ser más consciente de la reacción del cuerpo frente a una emoción, se es más consciente de la emoción, y ello a su vez es un aspecto esencial para poder regular las emociones, por todo ello se considera relevante promover la conciencia corporal en el tratamiento de distintas patologías.

### **2.4.3. Regulación Emocional**

Existe un incremento en investigaciones que manifiestan que la práctica del mindfulness puede generar mejoras en la regulación emocional. Una diversidad de trastornos psiquiátricos se caracteriza por tener respuestas deficientes en cuanto a la regulación emocional, por otra lado, en algunos estudios se ha hallado que con la práctica del mindfulness existe un mejor control prefrontal, lo cual regula las respuestas de la amígdala, todo ello reflejaría el impacto positivo del mindfulness en la regulación emocional. A continuación, se plantean unas de las estrategias de regulación emocional que pueden ser influenciadas por la práctica de mindfulness:

**2.4.3.1. Reevaluación.** Consiste en abordar las respuestas emocionales con aceptación y sin juzgar. Existiría activación de la corteza prefrontal.

**2.4.3.2. Exposición, Extinción, Reconsolidación.** Consiste en estar expuesto ante cualquier estímulo u objeto que se encuentre en el terreno de la conciencia, dejarse afectar por él y abstenerse de reaccionar. Existiría una estimulación de la corteza prefrontal ventro-medial y el hipocampo, los cuales inhiben las respuestas de la amígdala.

#### **2.4.4. *Cambio de Perspectiva de Uno Mismo***

Con la práctica del mindfulness, se genera un incremento en la claridad, lo cual permite el desarrollo de la meta-consciencia, esto es un modo subjetivo de experiencia que conlleva al desapego de la identificación con un sentido estático del yo, y por consecuente también se produce un desapego con los contenidos de la conciencia. Algunas áreas cerebrales asociadas son la corteza cingulada posterior, la corteza prefrontal medial, la unión temporoparietal y la ínsula.

### **2.5. Componentes del Mindfulness**

En un estudio efectuado por Bishop et al. (2004), se estableció una descripción operacional del mindfulness, la cual dio a conocer que este actúa como un proceso metacognitivo que se encuentra compuesto por dos componentes primordiales, siendo estos la orientación abierta hacia la experiencia y la autorregulación de la atención:

#### **2.5.1. *Autorregulación de la atención***

Consiste en dirigir la atención a hacia las experiencias próximas, para poder observar y atender los cambios en los sentimientos, sensaciones y pensamientos efectuados en el momento presente, es decir en el aquí y ahora, todo esto genera un incremento en los niveles de alerta. Por otro lado, también se plantea que este componente del mindfulness involucra también a los siguientes aspectos: (a) atención sostenida, al mantener la atención sostenida en una sensación como la respiración, la atención se queda anclada en las diversas experiencias que surjan en el torrente de la conciencia; (b) atención alternante, las personas vuelven a dirigir la atención al estímulo inicial una vez que se haya reconocido otro estímulo como un pensamiento, sentimiento o sensación; (c) inhibición del procesamiento elaborativo, todas las experiencias que se presentan en el campo de la conciencia no son considerados como

distractores, sino como objetos de observación, y una vez que han sido reconocidos, la atención se vuelve a dirigir al estímulo inicial, impidiendo de esa manera que se genere mayores elaboraciones.

### **2.5.2. *Orientación Abierta Hacia la Experiencia***

Consiste en hacer un compromiso para sostener una actitud particular hacia la experiencia, es decir, las personas hacen un esfuerzo para notar cada sentimiento, sensación o pensamiento que surja en el corriente de la consciencia. Esta orientación se caracteriza por las siguientes actitudes: (a) curiosidad, se percibe cualquier experiencia que surja en la corriente de la conciencia, ya que inicialmente todos los estímulos son objetos de observación, (b) aceptación, existe una postura de receptividad y apertura ante cualquier estímulo que se encuentre en el campo de la consciencia. Se plantea que mantener estas actitudes puede llevar a una disminución del uso de estrategias conductuales o cognitivas para eludir la experiencia, debido a ello, las experiencias desagradables pueden ser percibidas como menos amenazantes debido a que al estar en un contexto de aceptación, el significado que conllevan se percibe de diferente manera.

## **2.6. Modelos Teóricos del Mindfulness**

En la literatura actual no se ha halla un concepto universal de mindfulness, además se observa una gran diversidad en cuanto a la teoría y la práctica, por lo que tampoco hay un consenso entre las distintas escuelas. No obstante, en el ámbito académico occidental existen dos enfoques principales, siendo uno de ellos el planteado por Kabat-Zinn y colaboradores, conocido como mindfulness meditativo; por otro lado, se halla el enfoque promovido por Langer y asociados, conocido también como mindfulness sociocognitivo (Turcotte et al., 2022).

### **2.6.1. *Mindfulness Meditativo***

Kabat-Zinn (2004), refiere que el mindfulness consiste en dirigir la atención de un modo particular y con intención hacia el momento presente, sin emitir juicios sobre las experiencias; teniendo en cuenta a Pagnini et al. (2019), este enfoque se centra en la conciencia y en la falta de juicio, asimismo, Turcotte et al. (2022), indica que el foco principal es la atención, por lo que el mindfulness meditativo puede ser descrito como la acción de mantener la atención de manera que la mente no divague. De acuerdo con esta perspectiva, la atención se centra en estímulos externos e internos por lo que los procesos metacognitivos y de conciencia introspectiva se hacen necesarios (Baer et al., 2003, citados por Pagnini et al., 2019). En el ámbito de la psicología clínica se han realizado diversos avances para conceptualizar y medir el mindfulness tomando en cuenta la perspectiva meditativa, siendo la atención, conciencia y falta de juicio los focos principales (Pirson et al., 2018).

### **2.6.2. *Mindfulness Sociocognitivo***

En base a los planteamientos de Langer, mindfulness consiste en estar atento sin importar el contexto, respecto a ello, uno de los focos principales es mantenerse al tanto de información novedosa, dentro de este enfoque se busca que la personas logren desarrollar flexibilidad cognitiva y curiosidad en cada situación para poder aumentar su compromiso con ella y por lo tanto también su conciencia (Turcotte et al., 2022). Además, Langer (1992, citado por Lee & Jang, 2021), refiere que mindfulness es un proceso, el cual consiste en crear nuevas categorías de manera abierta y creativa respecto a la nueva información que se recibe del entorno, esto permite que las personas puedan percibir las situaciones desde diversas perspectivas. De este modo, se enfatiza la conciencia respecto a estímulos externos, sin necesidad de atender a los pensamientos internos (Pagnini et al., 2019).

Desde este enfoque, mindfulness se contrapone con actuar de manera mindlessness, lo cual consiste en una mentalidad rígida en la que el individuo se adhiere a una única perspectiva de la situación que probablemente ha sido adquirida en el pasado, asimismo, tiende a actuar de manera automática sin prestar atención al contexto actual (Langer, 2009, citado por Pirson et al., 2018).

Pirson et al. (2018), desarrollaron y validaron una medida de mindfulness basada en el enfoque sociocognitivo, la cual se denomina *Langer Mindfulness Scale* (LMS14), en dicha investigación se expone que el mindfulness sociocognitivo es exhibido por flexibilidad cognitiva, la cual se manifiesta en los siguientes componentes: (a) Búsqueda de novedad, mediante la curiosidad y apertura. (b) Producción de novedades, mediante la creatividad y toma de diferentes perspectivas. (c) Compromiso, con las actividades, personas y contextos actuales.

## **2.7. Mindfulness Disposicional**

Tal como lo expresa Dorjee (2018), estudios han demostrado que la práctica de mindfulness puede llevar a la presencia de rasgos mindfulness, no obstante, existe evidencia que estos rasgos pueden estar presentes aun sin algún tipo de entrenamiento, los autores refieren que el mindfulness es una disposición que todas las personas poseen en cierto grado, independientemente de si han estado practicando mindfulness de manera formal; de acuerdo a ello, se entiende que pueden existir personas que son naturalmente más mindful que otras.

Teniendo presente al mindfulness como un rasgo disposicional, este se entiende como la agrupación de conductas observables y disposiciones que poseen los individuos, los cuales se hayan asociados con la predisposición de ser conscientes a lo largo de la vida cotidiana de manera natural (Baer et al., 2006, citados por Cepeda-Hernández, 2015).

De modo similar, Wheeler et al. (2017), plantean que el mindfulness disposicional consiste en la tendencia para prestar atención conscientemente al entorno

y las experiencias de uno mismo, el autor refiere que una persona que no haya sido entrenado en mindfulness de manera formal, también puede exhibir mindfulness disposicional debido a la tendencia intrínseca que posee para prestar atención a las experiencias del momento presente.

Kaplan et al. (2018), sostiene que, en el transcurso de la vida diaria, el rasgo mindfulness probablemente se expresa más en cualidad que en cantidad, esto quiere decir que el mindfulness puede modular cómo una persona interactúa con los demás, cómo es que expresa sus emociones, en contraposición con cuántas veces lo hace.

### ***2.7.1. Evaluación del Mindfulness Disposicional***

La investigación efectuada respecto a las diferencias individuales en el mindfulness como rasgo ha mostrado un considerable incremento en las últimas décadas; teniendo en cuenta ello, uno de los campos de estudio que ha surgido, se centra principalmente en los enfoques psicométricos del mindfulness, lo cual indica el creciente hincapié para consolidar y validar instrumentos que permitan medir el mindfulness (Karl & Fischer, 2022).

Respecto a ello, Quaglia et al., (2016), sostiene que, dichas medidas disponen de distintos orígenes teóricos, no obstante, la mayor parte se deriva de concepciones clínicas del mindfulness. Algunos de los instrumentos son los siguientes:

**2.7.1.1. Mindful Attention Awareness Scale (MAAS).** Brown y Ryan (2003) elaboraron una escala para medir la tendencia que tienen las personas para mantenerse atentos y ser conscientes de las experiencias, los autores plantean que esta capacidad mindful varía en los individuos dependiendo de diversos factores; la escala posee un solo factor y se encuentra compuesta de 15 ítems, los cuales se evalúan mediante una escala de tipo Likert de seis puntos que va desde 1 (casi siempre) a 6 (casi nunca), un puntaje más elevado refleja más niveles de mindfulness.

Para poder aplicar este instrumento en población adolescente, Brown et al. (2011), crearon el *Mindful Attention Awareness Scale—Adolescent* (MAAS-A), el cual resulta de la adaptación y validación del MAAS, ambas escalas comparten las mismas características, siendo la única diferencia, la eliminación de un ítem; el MAAS-A, se compone de 14 ítems. Tanto el MAAS como el MAAS-A difieren de otras medidas, puesto que ambos se derivaron de concepciones históricas y contemporáneas del budismo, de igual forma, tomaron en cuenta teoría clínica e investigaciones sobre la práctica de mindfulness.

**2.7.1.2. Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS).** Baer et al. (2004), elaboraron un inventario de autoinforme para medir las habilidades de mindfulness, las cuales son observar, describir, actuar con consciencia y aceptar sin juicio, para la elaboración del instrumento se basaron principalmente en la conceptualización de mindfulness de la terapia dialéctica conductual. El inventario está compuesto de 39 ítems, los cuales se evalúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (nunca o casi nunca es verdadero) hasta 5 (siempre o casi siempre es verdadero).

**2.7.1.3. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ).** Baer et al. (2006), elaboraron un cuestionario de autoinforme para medir el mindfulness teniendo en cuenta que este es un constructo multifacético, para ello se identificaron las siguientes facetas: observar, describir, actuar con consciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad; para la elaboración del instrumento los autores tomaron como referencia a cinco instrumentos para medir mindfulness (MAAS, KIMS, FMI CAMS, MQ). El inventario está compuesto de 39 ítems, los cuales se evalúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (nunca o casi nunca es verdadero) hasta 5 (siempre o casi siempre es verdadero).

**2.7.1.4. Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM).** Greco et al. (2011), crearon un cuestionario de autoinforme para medir las habilidades de

mindfulness en una población de niños y adolescentes, para la elaboración del instrumento se tomó como referencia la conceptualización de mindfulness propuesta en el KIMS, para ello solo se consideraron los componentes: observar, actuar con consciencia y aceptación de juicio; no obstante, luego se determinó que la medida solo se componía de un factor. El instrumento está compuesto de 10 ítems, los cuales se evalúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos que va desde 0 (nunca es verdadero) hasta 4 (siempre es verdadero).

### **2.7.2. Componentes del Mindfulness Disposicional**

**2.7.2.1. Componentes según Baer y Colaboradores.** En una investigación desarrollada por Baer et al. (2006), se examinó cinco instrumentos que miden el mindfulness para poder determinar la estructura del mindfulness, se encontró que este un constructo multifacético compuesto por cinco facetas, este estudio permitió crear el instrumento conocido como *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ)

Los componentes son los siguientes según Baer et al. (2008): (a) Observar, reside en atender las experiencias internas y externas, entre ellas se incluyen las cogniciones, emociones, sensaciones (sonidos, olores entre otros). (b) Describir, consiste en etiquetar con palabras a las experiencias internas. (c) Actuar con consciencia, consiste en atender las actividades realizadas momento a momento, en comparación de actuar en piloto automático o de forma mecánica. (d) Ausencia de juicio de la experiencia interna, radica en tomar una posición no evaluativa respecto a los sentimientos o pensamientos que surjan. (e) Ausencia de reactividad de la experiencia interna, reside en permitir que los pensamientos y sentimientos entren o salgan del campo de la consciencia sin dejarse llevar por ellos o presentar alguna resistencia.

**2.7.2.2. Componentes según Linehan.** Teniendo en cuenta la postura empleada en la terapia dialéctica conductual, Dimidjian y Linehan (2003), exponen que la conceptualización del mindfulness se basa en tres cualidades que están relacionados

sobre qué hace una persona cuando está practicando mindfulness, también existen otros elementos asociados a cómo una persona hace mindfulness.

Teniendo en cuenta los postulados de Linehan (2015), las acciones que mantienen los individuos mientras practican mindfulness, se muestran en los siguientes componentes: (a) Observar, consiste en atender los eventos, emociones u otras respuestas conductuales que surjan sin presentar algún tipo de resistencia cuando sean experiencias desagradables, o intentar prolongarlos cuando sean agradables. (b) Describir, consiste en describir con palabras las experiencias que surjan, esta habilidad se considera importante para mejorar la comunicación y el autocontrol. (c) Participar: consiste en ser capaz de participar en una actividad que se da en el presente integrándose completamente en ella; este componente se diferencia de actuar en piloto automático, en ese caso, la participación se da sin prestar atención.

Por otro lado, los siguientes componentes reflejan cómo una persona hace mindfulness, es decir qué actitudes sostiene: (a) Sin juicios, reside en tomar una postura no evaluativa, es decir, no se juzgan las experiencias como buenas o malas. (b) En el momento presente, consiste en traer la conciencia a las actividades que se dan en el momento presente sin dividir la atención a diversos eventos. (c) Efectivamente: radica en focalizar la atención en lo que realmente se requiere en una situación particular, en lugar de tener preocupación por estar en lo cierto (Linehan, 2015).

**2.7.2.3. Componentes del Mindfulness según Greco y Colaboradores.** En una investigación efectuada por Greco et al. (2011), los autores crearon la medida denominada *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM), para poder medir el constructo de mindfulness en la población de niños y adolescentes, para elaborarlo se basaron en la conceptualización de mindfulness propuesta en el instrumento *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (KIMS) creado por Baer et al. (2004), en este inventario, los creadores tomaron la postura de la habilidad de mindfulness desarrollada previamente en la terapia dialéctico conductual por Marsha Linehan para plantear sus componentes los cuales son la observación, descripción,

actuar con conciencia y aceptar sin juicios; dicho instrumento fue diseñado para medir la tendencia general que tiene una persona para tener mindfulness de manera diaria, asimismo, no requiere que el individuo tenga experiencia en meditación.

En el CAMM se tomaron tres de los cuatro componentes propuestos en el KIMS, Baer et al. (2004, citados por Gustin-García y Alegre-Bravo, 2021), los definen de la siguiente manera: (a) Observación, grado de atención que se brinda a los eventos internos como los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales; también se incluyen a los eventos externos (b) Actuar con conciencia, facultad para tomar conciencia y tener un compromiso con la actividad que se está desarrollando en el momento presente. (c) Aceptación sin juicio, capacidad para mantener una postura de apertura ante los eventos internos y externos.

Respecto al cuarto componente que consiste en describir las experiencias internas, los autores del instrumento decidieron no tomarlo en cuenta en la escala dirigida a la población de niños y adolescentes, puesto que las capacidades verbales y cognitivas presentan una alta variación entre los jóvenes, de igual manera, dichas facultades siguen en constante desarrollo durante las etapas de la niñez y la adolescencia, por lo que los ítems de este componente no estarían evaluando la habilidad para etiquetar o describir fenómenos internos, sino que se podrían generar confusiones debido al nivel actual de las habilidades cognitivas o verbales y el desarrollo del lenguaje (Greco et al., 2011).

### ***2.7.3. Impacto del Mindfulness Disposicional***

Thompson et al. (2011, citados por Carpenter et al., 2019), se refieren al rasgo mindfulness como un constructo importante para poder entender la impresión que generan las intervenciones basadas en mindfulness sobre la salud psicológica; asimismo, plantean que este rasgo es considerado tanto como un factor de resiliencia debido a que permite prevenir patologías, como también, un factor de riesgo, debido a que la carencia de este mismo puede provocar que un individuo sea más susceptible a

desarrollar algún problema de salud mental. A continuación, se expondrá el impacto que posee en las personas, teniendo como fuente a diversas investigaciones sobre el tema:

En un estudio se evaluaron alrededor de 93 investigaciones, en las cuales el tema principal era el mindfulness disposicional y la salud psicológica, se halló que este rasgo se encuentra relacionado de manera negativa con síntomas psicopatológicos, a su vez, existiría una mayor relación con procesos cognitivos adaptativos, es decir habría menor rumiación, y catastrofización; por último, se encontró que este rasgo también se asociaba a un mejor procesamiento y regulación emocional, por todo se concluyó que el rasgo mindfulness presenta un vínculo positivo con la salud psicológica (Tomlinson et al., 2017).

En otra investigación, en la cual se pretendía estudiar el impacto del mindfulness disposicional en estudiantes universitarios, se encontró que este rasgo se correlacionaba de manera positiva con el bienestar en esta población, asimismo se planteó diseñar intervenciones para promover este rasgo en los estudiantes, especialmente en quienes cursan el primer año y viven solos con el objetivo de fortalecer su bienestar (Irie & Yokomitsu, 2019).

De modo similar, en una investigación realizada con estudiantes de pregrado se obtuvo que niveles más altos de mindfulness se relacionaron con mejores estilos de vida, menores niveles de estrés, y con un menor afecto negativo (Rosini et al., 2017).

En una investigación se tenía como objetivo determinar el rol del mindfulness como moderador entre el neuroticismo y la depresión, se halló que el neuroticismo se relacionaba de manera significativa con la depresión en quienes tenían bajos niveles de mindfulness, mientras que esto no sucedía con las personas que tenían mayores niveles de este rasgo (Barnhofer et al., 2011).

Por otro lado, en un estudio se encontró que bajos niveles de mindfulness se encontraban relacionados de manera significativa con la preocupación patológica y la inflexibilidad psicológica (Ruiz, 2014).

Respecto al impacto del mindfulness considerando la variable del sexo, en un estudio elaborado por Theofanous et al. (2020), se encontró que los hombres tenían mayores niveles de mindfulness que las mujeres, de acuerdo con una investigación precedida por Dinis et al. (2015), se halló que, a comparación de los hombres, las mujeres tienden a estar más involucradas con el contenido de sus pensamientos, por lo que podrían presentar una mayor fusión cognitiva.

De modo similar, en un estudio se encontró una relación significativa entre el sexo, el mindfulness disposicional y los síntomas de salud mental comórbidos, los autores manifestaron que, de manera general, los hombres tenían mayores niveles de mindfulness que las mujeres, no obstante, señalan que es importante realizar mayores investigaciones respecto al tema, puesto a que los resultados tienden a variar (Webb et al., 2021).

## **2.8. *Mindfulness en la Adolescencia***

De acuerdo con Warren et al. (2021), los períodos de transición, como la adolescencia, se comprenden como fases de la vida en las cuales existe un incremento de demandas y desafíos, por lo que puede considerarse como un periodo de mayor vulnerabilidad y riesgo; de modo similar, Patton et al. (2016) destacan las diferentes alteraciones que se producen, ya sea a nivel hormonal, cerebral o psicológico.

Tomando en cuenta lo planteado por Friedel et al. (2015), el mindfulness como rasgo puede ser medido en poblaciones que no posean ningún tipo de entrenamiento, situación que suele ocurrir en la adolescencia, considerando ello se han realizado diversas investigaciones con esta grupo etario.

En una investigación se encontró que el mindfulness disposicional guarda una relación negativa importante con la internalización de síntomas, rumiación e impulsividad, asimismo, se considera como un factor protector para este grupo de individuos (Royuela-Colomer et al., 2021), de la misma manera, también se halló que

se asocia con una salud mental positiva durante este periodo (Brown et al., 2011, citados por Royuela-Colomer et al., 2022).

Debido a todos los cambios que se producen en la adolescencia, se cree que en esta etapa los rasgos son más maleables, a comparación de etapas del desarrollo posteriores (Warren et al., 2021), de acuerdo con ello se entiende que el rasgo mindfulness no es la excepción, por lo que se considera importante realizar programas de entrenamiento en mindfulness, puesto que se ha demostrado que este tipo de actividades produce un incremento en el rasgo (Quaglia et al., 2016).

Según la OMS (2018), promover las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes en contextos escolares o comunitarios puede ser de utilidad para generar una mejor salud mental en esta población, en relación a ello, Adler (2017), plantea que sería importante brindar a los estudiantes diversas herramientas que les permitan tener vidas más plenas y productivas; de modo similar, Kang et al. (2018) señalan que las intervenciones en mindfulness pueden llegar a brindar grandes beneficios en medio del incremento de desafíos que enfrentan los estudiantes tanto en su vida académica como social.

Respecto a lo descrito anteriormente, en una revisión sistemática desarrollada por McKeering y Hwang (2018) en la cual se evaluaron 13 investigaciones respecto al efecto de las intervenciones basadas en mindfulness en las escuelas, se encontró que 11 de los 13 estudios dieron a conocer el impacto positivo del mindfulness en el bienestar de los estudiantes.

De la misma manera, se encontró que la práctica de mindfulness promueve en los estudiantes un mayor autocontrol, un mejor manejo de las emociones desagradables, fortalecimiento de la autoestima, compasión y empatía; asimismo se hallan menos síntomas depresivos, y mayores niveles de bienestar en general (López-Hernández, 2016).

Mindful Schools (2019) también refiere que los jóvenes se pueden beneficiar de entrenamientos en mindfulness, debido a que genera mejores resultados a nivel cognitivo, existe un fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y el bienestar.

## Capítulo III

### Fundamento Teórico Científico de la Variable Regulación Emocional

#### 3.1. Emoción

El término emoción viene siendo utilizado de manera creciente durante los últimos años, no obstante, aún existen dudas respecto a su significado. En un estudio realizado para profundizar en el origen e historia de la palabra emoción, se concluyó que esta tiene un origen francés, debido a que deriva de la palabra *émotion*, que proviene del verbo *émouvoir* procedente del latín *ēmovēre*, en sus primeras acepciones, emoción se concebía como un movimiento o sacudida, en las crónicas francesas este término hacía referencia a un disturbio o rebelión, sin embargo a partir del siglo XIX se empieza a utilizar para designar a procesos psíquicos (Štrbáková, 2019).

De acuerdo con APA (2018), la emoción es un patrón de reacción complejo, que se genera ante eventos significativos, el patrón de respuesta incluye elementos experienciales, conductuales y fisiológicos, asimismo, se hace mención de la influencia de los aspectos cognitivos.

Las emociones son respuestas que se generan ante la interacción con cosas, personas y eventos que se dan en el ambiente y en los propios pensamientos (Niedenthal & Ric, 2017); a su vez, estas engloban componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales, estos componentes se influyen mutuamente, de esta manera las reacciones fisiológicas presentes en la emoción del miedo pueden incrementar debido a los pensamientos negativos (Shiota & Kalat, 2012).

Linehan (2015), refiere que las respuestas emocionales surgen de la interacción de los siguientes subsistemas: (a) Eventos internos o externos que actúan como señales emocionales. (b) Vulnerabilidad emocional ante las señales. (c) Evaluación e interpretación de las señales. (d) Respuestas neuroquímicas, fisiológicas e impulsos de acción. (e) Respuestas verbales y no verbales.

### 3.1.1. *Tipos de Emociones*

Seguidamente se exponen los siguientes tipos de emociones.

**3.1.1.1. Emociones Primarias.** Desde el punto de vista de Barrios y Gutiérrez de Piñeras (2020), se comprenden también como emociones básicas, estas actúan como predisposiciones básicas determinadas por mecanismos biológicos establecidos en el proceso de la evolución, por ello se entiende que estas emociones facilitaron la adaptación de los seres humanos; de modo similar, Ekman y Cordaro (2011), refieren que estas se agrupan debido a que poseen características comunes que las diferencian de otros estados afectivos; estas emociones suelen tener señales universales distintivas, lo cual permite reconocerlas en cualquier parte del mundo, asimismo, sus respuestas fisiológicas presentan una diferencia marcada.

Tomando en consideración a Gu et al. (2019), las emociones básicas evolucionaron para ser capaces de manejar las tareas cotidianas, por otro lado, los autores afirman que a pesar de que existe un consenso en la teoría de las emociones básicas, esto no sucede al momento de precisar la cantidad de emociones primarias. A continuación, se exponen las emociones básicas según los postulados de Ekman y Cordaro (2011): (a) Enojo, se da como respuesta ante la interferencia de las metas perseguidas. Asimismo, esta emoción puede activarse cuando se percibe que alguien o algo intenta generar un daño, sea físico o psicológico, a uno mismo o alguien importante. (b) Miedo, se da como respuesta ante alguna amenaza de daño físico o psicológico, de igual manera, esta emoción activa las respuestas de huida o lucha. (c)

Sorpresa, se da como respuesta ante la presencia de un suceso inesperado, se considera como una de las emociones con menor duración. (d) Tristeza, surge como respuesta ante la pérdida de un objeto o ser a quien se le tenía un gran aprecio. (e) Disgusto, se da como respuesta ante algún estímulo repulsivo, ya sea percibido por alguno de los sentidos, esta emoción también puede aparecer cuando se advierte que las acciones o ideas de alguna persona son ofensivas. (f) Alegría, esta emoción surge como resultado de experimentar alguna situación placentera, generalmente se entiende que esta emoción es perseguida por los individuos.

**3.1.1.2. Emociones Secundarias.** Se entiende en la literatura que estas emociones son el resultado de la integración de dos o más emociones básicas (Barrios & Gutiérrez de Piñeres, 2020), además, APA (s.f.-b) señala que estas requieren de las experiencias sociales para su establecimiento. Por otro lado, Tull (2020), indica que las emociones secundarias también pueden ser comprendidas como reacciones que se presentan respecto a otras emociones, siendo las emociones primarias las más usuales; asimismo, teniendo en cuenta al autor, estas emociones tienden a surgir como producto de las creencias que se tiene sobre ciertas emociones que se experimentan.

### **3.1.2. *Funciones de las Emociones***

En la literatura se concibe que las emociones básicas poseen tres funciones principales (Chóliz, 2005), las cuales se describen a continuación:

**3.1.2.1. Funciones Adaptativas.** Darwin (1872, citado por D. Gross & Preston, 2020), refiere que las emociones evolucionaron para poder comunicar los estados internos de los animales de una manera que también refleja los procesos fisiológicos subyacentes y adaptativos. Asimismo, la naturaleza adaptativa de las emociones permite identificar y preparar los sistemas de respuestas del individuo, de alguna manera, las emociones preparan al organismo para la acción (Estrada, 2018).

**3.1.2.2. Funciones Sociales.** Las emociones facilitan la comunicación de los sentimientos propios a las demás personas, influyen en la interacción con otras personas, asimismo, permiten crear, mantener o disolver relaciones; por otro lado, se plantea que muchas expresiones emocionales tienden a estar energizadas y dirigidas por factores sociales, en lugar de biológicos, desde este punto de vista, las personas suelen realizar diversas expresiones faciales para facilitar la interacción social a pesar de que no estén experimentando la emoción que manifiestan (Izrad, 1989; Keltner & Haidt, 1999; citados por Reeve, 2010).

**3.1.2.3. Funciones Motivacionales.** Las emociones energizan y dirigen las conductas teniendo en cuenta metas específicas, en el caso del miedo, esta emoción permite seleccionar comportamientos defensivos con el objetivo de responder ante una situación, y para ponerlos en acción proporciona un impulso, de modo similar, la sorpresa facilita la atención ante estímulos inesperados y la alegría favorece la interacción con los demás (Chóliz, 2005; Fanselow, 2018)

### **3.2. Aspectos Generales de la Regulación Emocional**

Se considera actualmente como un tema central en las investigaciones desarrolladas en las diferentes subáreas de la psicología. Este proceso se genera cuando un individuo llega a influir en sus propias emociones, en dónde aparecen y cómo se expresan; debido a que las emociones presentan más de un componente, se entiende que la regulación emocional también puede generar cambios a nivel cognitivo, conductual y fisiológico (Gross, 1999, 2015).

Para activar el proceso de regulación emocional, se requiere primero que exista una meta, ya sea para incrementar o reducir la magnitud y duración de una respuesta emocional; en algunos casos se requerirá disminuir las respuestas del miedo, pero en

una reunión social, se podrá incrementar las respuestas de alegría (Gross et al., 2011, citados por Gross, 2013).

Teniendo en consideración a las metas, en el pasado los seres humanos estaban rodeados de amenazas y es por ello que necesitaban realizar diversas conductas para sobrevivir, siendo la respuesta de atacar provocada por el miedo, una de las más útiles, no obstante, como refiere Levenson (1999, citado por Reeve, 2010, p. 238), hoy en día, las adversidades o amenazas que surgen no se dan en gran escala como solía darse en el pasado, por lo que no es necesario generar una movilización masiva de los sistemas de emoción.

La regulación de las emociones ha permitido la adaptación y supervivencia del hombre en el pasado, no obstante, se considera que con el paso del tiempo se ha ido perdiendo su función originaria, debido a que las reacciones que en el pasado habrían sido esenciales, ahora podrán ser incluso contraproducentes (Bisquerra, 2010).

Como se mencionó previamente, ahora existen otros escenarios que son considerados como amenazantes, ya sea el hablar frente a al público, tener una discusión, llegar tarde a una reunión importante, sentirse rechazado, entre otros, por ello se entiende que en el contexto actual también se requiere regular las emociones, referente a ello, Gross (1999, citado por Reeve, 2010) expone que, la función adaptativa de la regulación emocional, va a depender de la capacidad que se tenga para poder regular las emociones en sí, y no en el hecho de ser regulados por ellas, como puede suceder en diversas afecciones mentales.

De modo similar, Hervás y Moral (2017), indican que por lo general se concibe a la regulación emocional como un proceso de índole adaptativa, no obstante, algunos esfuerzos para regular las emociones no resultan de manera favorable, por otro lado, existen respuestas que son ineficaces, disfuncionales e incluso contraproducentes.

### 3.3. Definición de Regulación Emocional

Se comprende a la regulación emocional como la facultad que tiene un individuo para modular una emoción o un conjunto de emociones según APA (2014), además, se plantea que existirían dos formas de regular las emociones, teniendo así la regulación emocional explícita e implícita, la primera manera de regular las emociones requiere un monitoreo consciente de estas mismas, por otro lado, la regulación implícita permite modular la duración e intensidad de las emociones sin necesidad de conciencia.

De acuerdo con Gratz y Romer (2004), es posible definir a la regulación emocional como la agrupación de las siguientes habilidades: conciencia y entendimiento de las emociones, también se incluye la aceptación de las mismas, la facultad para tener un control de las conductas impulsivas y actuar conforme a las metas deseadas a pesar de estar experimentando emociones negativas, y por último, el ser capaz de poder emplear estrategias de regulación adecuadas para cumplir con las demandas del ambiente. En base a esta conceptualización, las autoras diseñaron una escala para medir las dificultades existentes al momento de regular las emociones, según Marín et al. (2012) los fundamentos se basaron especialmente en las propuestas teóricas precedentes de Linehan, Thompson, entre otros.

De acuerdo con Linehan (2015), regulación emocional se define como la capacidad de frenar las conductas inapropiadas o impulsivas asociadas a emociones positivas o negativas, actuar en concordancia con las metas externas, implica poder disminuir cualquier activación fisiológica que se haya generado por una emoción intensa, a su vez, consiste en poder volver a centrar la atención a pesar de experimentar una emoción intensa. La autora refiere que este proceso puede ser automático o controlado, dentro de la terapia dialéctico conductual, se busca favorecer un control consciente de las emociones en primera instancia, para que con la práctica constante estas habilidades se vuelvan automáticas.

Por otro lado, según estudios realizados por Thompson (1994, pp. 27-28, citado por Sabatier et al., 2017), la regulación emocional comprende una secuencia de

procesos, tanto extrínsecos como intrínsecos, los cuales están encargados de evaluar, modificar y monitorear las respuestas emocionales, para el logro de metas personales.

Del mismo modo, la regulación emocional es comprendida como la agrupación de procesos por los cuales los individuos buscan redireccionar el curso automático de sus emociones, además, permite determinar la facilidad con la que las personas pueden salir de un estado emocional específico (Koole, 2009).

Asimismo, Gyurak y Etkin, (2014) refieren que es posible describir a la variable mencionada como un proceso que busca amortiguar, intensificar o mantener las respuestas emocionales, dependiendo de las metas implícitas o explícitas de un individuo. Gross y Thompson (2007, citados por Gyurak & Etkin, 2014), indican que este proceso tiene una influencia en la intensidad, duración y tipo de emoción que se experimenta.

En una investigación realizada por Gómez y Calleja (2016), se arribó a la conclusión que la regulación emocional es un proceso cuyo objetivo reside en transformar las emociones experimentadas empleando una serie de mecanismos, siendo estos (a) mecanismos automáticos autorregulatorios, (b) modulación de la emoción mediante conductas de evitación y acercamiento, los cuales pueden darse de forma espontánea, y (c) selección de estrategias tomando en consideración las metas o propósitos, ya sean sociales o personales.

De forma similar, se entiende que este proceso involucra el uso de estrategias conscientes o automáticas, las cuales permiten incrementar, reducir o anular alguna emoción que se esté experimentando, ya sea percibida como agradable o desagradable (Bridges et al., 2004; Gross, 2002, citados por Begoña et al. 2018).

Young et al. (2019) conciben a la regulación emocional como la capacidad que existe para manejar las propias respuestas emocionales, al mismo tiempo, incluye un repertorio de estrategias para incrementar, mantener o reducir la duración, trayectoria e intensidad de las emociones, ya sean estas negativas o positivas.

Asimismo, la variable estudiada también se describe como la capacidad que permite modular la experiencia emocional para lograr estados afectivos deseados y

respuestas adaptativas, asimismo, esta capacidad opera mediante procesos cognitivos, expresivos, conductuales y fisiológicos (Lopes et al., 2005).

McRae y J. Gross (2020) refieren que el proceso de la regulación emocional hace alusión a los intentos que se llegan a ejecutar para influir en las emociones de uno mismo o de las demás personas, respecto a las emociones, éstas se conciben como estados con un límite de tiempo, están ligadas al contexto y pueden ser de naturaleza positiva o negativa.

En un estudio donde se efectuó una revisión de los modelos teóricos referentes a la regulación emocional, pudo llegarse a la conclusión que esta puede actuar como un proceso complejo, el cual se encuentra moderado por factores de personalidad y contextuales, permite influir en el curso de las emociones, es de utilidad para alcanzar metas personales o cumplir con las demandas del entorno; por último, se puede llevar a cabo estando solo o en presencia de otras personas (Cremades et al., 2022).

De manera general se puede definir a la regulación emocional como un proceso mediante el cual los seres humanos son capaces de influir en las respuestas que se generan ante una emoción, ya sea una emoción agradable o desagradable; esta variable incluye al mismo tiempo ciertas características, debido a que es un proceso de carácter regulatorio puede incluir metas que brinden energía y dirijan el comportamiento, de modo similar, pueden existir ciertas actitudes como la aceptación o rechazo de las emociones, las cuales permiten establecer si una respuesta es funcional o no.

### **3.4. Dificultades en la Regulación Emocional**

Tal como expresa Gouveia et al. (2022), también puede utilizarse el término de desregulación emocional para referirse a ellas; de acuerdo a los planteamientos de APA (s.f.-a), la desregulación se entiende como una respuesta excesiva o mal gestionada, por lo que la desregulación emocional es comprendida como una reacción o respuesta emocional extrema o inapropiada ante alguna situación.

Otros autores como Hervás y Vázquez (2006, citados por Hervás & Moral, 2017, p. 3) la conciben como la presencia de un déficit durante la activación de las estrategias de regulación utilizadas por un individuo frente a estados afectivos negativos, de igual manera, este déficit también suele presentarse al considerar la efectividad de dichas estrategias; esto implica que la desregulación emocional puede actuar como intentos frustrados de regular las respuestas emocionales.

De la misma forma, esta respuesta incluye el empleo de estrategias de regulación emocional maladaptativas ante la presencia de emociones negativas abrumadoras (Merwina et al., 2020); respecto a ello, se plantea que también es posible presentar ello ante la presencia de emociones positivas (Weiss et al., 2015).

Las investigaciones dan a conocer que las dificultades al momento de regular las emociones puedan llevar a desarrollar diversas formas de psicopatología (Sheppes et al., 2015). De acuerdo a lo planteado por Hervás (2011), pueden distinguirse tres motivos principales por los cuales la desregulación emocional se hace presente en el ámbito clínico:

#### **3.4.1. *Por Déficit de Activación***

No hay activación de estrategias de regulación aun cuando se experimentan intensos estados de disforia; la depresión es un claro ejemplo, los individuos que la padecen no suelen activar estrategias de regulación y por el contrario se abandonan en un estado de ánimo negativo.

#### **3.4.2. *Por Déficit de Eficacia***

La activación de una estrategia no conduce necesariamente a la adecuada regulación de un estado emocional negativo, para lograr ello se requiere un adecuado procesamiento emocional, ya que de lo contrario los intentos de regulación emocional resultarían ineficaces.

### **3.4.3. *Por empleo de estrategias disfuncionales de regulación emocional***

Cuando las estrategias de regulación utilizadas (rechazo, evitación, supresión, etc.) generan reacciones emocionales más intensas y descontroladas, la activación de estas mismas resulta contraproducente en los individuos.

## **3.5. Modelos Teóricos de la Regulación Emocional**

A continuación, se plantean algunos modelos los cuales buscan explicar tanto el surgimiento de la regulación emocional y de la desregulación emocional, dichos procesos son comprendidos por diversos elementos dependiendo de los autores:

### **3.5.1. *El Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross***

El presente modelo sugiere que la activación de diferentes estrategias de regulación emocional debería generar también diversas consecuencias en la persona, específicamente en cómo se siente, piensa o actúa (Gross, 2015a). Esta predicción se basa en dos ideas principales: (a) En primer lugar, debido a que las emociones se desarrollan con el tiempo, intervenir en cualquier punto de este proceso debería conducir a diferentes reacciones emocionales, teniendo en cuenta la experiencia, expresión y fisiología de la emoción. (b) En segundo lugar, diferentes estrategias de regulación emocional conllevan también distintas demandas cognitivas.

Las fases del modelo son las siguientes, según Gross (2015a):

**3.5.1.1. Selección de la Situación.** Las personas pueden tomar acciones que aumentan o disminuyen la probabilidad de encontrarse en una situación agradable

o desagradable, es decir, es posible elegir la situación en la cual se desee estar o evitar, uno elige salir a pasear o evitar hablar con alguien.

**3.5.1.2. Modificación de la Situación.** Uno puede tomar acciones que alteren directamente una situación con la intención de modificar el impacto emocional, ya que al cambiar algún elemento de una situación se genera una nueva situación.

**3.5.1.3. Modulación de la Atención.** Un individuo tiene la facultad de orientar su atención con el propósito de contribuir en la respuesta emocional generada; un ejemplo usual es la distracción, debido a que se redirige la atención a otro componente del ambiente o se desvía de la situación actual por completo.

**3.5.1.4. Cambio Cognitivo.** Es posible modificar la interpretación de una situación a fin de alterar el impacto emocional, este cambio puede darse tanto con eventos externos como internos.

**3.5.1.5. Modulación de la Respuesta.** Es posible influir directamente en los componentes de una respuesta emocional, una persona puede elegir consumir drogas para modificar su estado de ánimo o practicar la respiración profunda para alterar sus respuestas fisiológicas.

### **3.5.2. *El Modelo Procesual Extendido de Gross***

Desde este modelo se plantea que las emociones son el resultado de un sistema de valoraciones, este sistema incluye según Gross (2015b): (a) Valoración de los estados del mundo (W). (b) Percepción de dichos estados (P). (c) Valoración positiva o negativa de la percepción en relación con una meta (V). (d) Acciones tomadas para alcanzar el objetivo o meta (A), estas acciones pueden ser internas o externas.

Según Eldesouky y Gross (2019), este sistema de valoración no solo genera emociones, sino que también hace posible la aparición de la regulación emocional; un sistema de valoración de primer orden genera una emoción, seguidamente en un sistema de valoración de segundo orden se presentan las siguientes etapas, las cuales puede implementarse de un modo consciente o inconsciente (Gross, 2015a):

**3.5.2.1. Identificación.** En esta primera fase, se detecta una emoción mediante el primer sistema de valoración, esta es evaluada como candidata para ser regulada y se determina si el valor atribuido a la emoción es lo suficientemente positivo o negativo para llevar a cabo la activación de la regulación, si esto sucede se activa una meta para regular la emoción. Los fallos en el proceso de regulación emocional pueden surgir debido a las deficiencias en la percepción de las emociones, es decir, al momento de ser consciente de ellas (P), también pueden generarse fallos al asignar un valor erróneo a una meta de regulación (V); otro tipo de problema aparece al presentar inercia psicológica, esto se comprende como la tendencia a mantener un mismo comportamiento ante las emociones, a pesar de que dicha conducta predeterminada no sea la opción más adaptativa (A).

**3.5.2.2. Selección.** La activación de una meta para regular la emoción activa esta segunda etapa, la cual se centra en seleccionar una estrategia de regulación emocional, para ello diversas estrategias se perciben y son evaluadas, luego se activa una meta para activar la estrategia elegida. Se considera que muchos fallos en el proceso de regulación emocional se pueden dar en esta fase debido a que una persona puede percibir muy pocas estrategias (P), en otros casos puede que no se tome en cuenta el contexto al momento de evaluarlas (V), y por último al elegir una estrategia (A) pueden surgir creencias de que no se tiene la capacidad para poder ponerlas en marcha.

**3.5.2.3. Implementación.** Esta etapa se inicia cuando la etapa anterior activa la representación de una estrategia de regulación. En esta etapa se busca

convertir una estrategia general en estrategias específicas que puedan ser utilizadas en la situación actual, para ello se genera una representación de las características del entorno y las diferentes maneras para poner en marcha una estrategia en específico, luego se hace una evaluación y la más prometedora se selecciona para poder implementada. Esta etapa permite completar el proceso de regulación emocional. Las dificultades en el proceso aparecen cuando no se evidencia una cantidad adecuada de estrategias (P), esto puede surgir producto de una carencia en la habilidad para transformar una estrategia general en estrategias de regulación específicas cuando se está en un contexto diferente; en otros casos, un individuo puede asignar de manera errónea un valor más alto o bajo a alguna estrategia sin tomar en cuenta el contexto (V); por otro lado, es posible que se manifiesten dificultades al implementar las estrategias (A).

### ***3.5.3. El Modelo Biosocial de la Desregulación Emocional de Linehan***

De acuerdo con Linehan (2015), la desregulación emocional en general, al igual que la desregulación presente en el trastorno de personalidad límite, es el resultado de los siguientes factores: disposición biológica, el contexto ambiental y la interacción de ambos durante el desarrollo; se exponen los siguientes elementos:

**3.5.3.1. Disposición Biológica.** Los precursores biológicos de la desregulación comprenden a la disposición al afecto negativo, alta sensibilidad ante las señales emocionales e impulsividad. Cualquier disfunción en algún elemento del sistema de la regulación emocional puede dar cabida a una vulnerabilidad biológica inicial y por consecuencia, a presentar dificultades en la regulación emocional.

**3.5.3.2. Contexto Ambiental.** Según este modelo, un ambiente invalidante puede facilitar el desarrollo de la desregulación emocional, otro factor que contribuye a esto es la incapacidad para modelar expresiones emocionales apropiadas.

Algunas características de estos entornos son la tendencia a responder de manera inapropiada o ser insensible ante las experiencias internas como los pensamientos, sentimientos, entre otros.

El modelo propuesto por Linehan (2015) da a conocer lo siguiente: (a) El desarrollo de la labilidad emocional extrema se da como resultado de la interacción de las características del niño y el contexto social que moldea y mantiene dicha labilidad. (b) La interacción entre la vulnerabilidades biológicas y los factores de riesgo presentes en el ambiente, aumentan la predisposición a la desregulación de las emociones y el descontrol del comportamiento, lo cual conlleva a resultados negativos. (c) Con el paso del tiempo, se pueden ir desarrollando un amplio número de estrategias de afrontamiento desadaptativas. (d) Estos rasgos, así como las conductas podrían interferir con un desarrollo emocional saludable, lo que traería consecuencias en las relaciones interpersonales, funcionamiento social, entre otras áreas, y de alguna manera, todo esto propiciaría el desarrollo de una desregulación de las emociones generalizada.

#### **3.5.4. *El Modelo de Regulación Emocional de Gratz y Roemer***

Las autoras efectuaron una revisión teórica de postulados planteados previamente respecto a la regulación emocional y en base a ello generaron su propia conceptualización, siendo los principales fundamentos los siguientes:

El énfasis en el control de las respuestas emocionales en lugar de la aceptación de las mismas, puede llevar al quebrantamiento de los procesos de regulación emocional, es por ello, que se brinda importancia a la aceptación y valoración de las emociones; de igual manera, teniendo en cuenta esta perspectiva, algunos investigadores han sugerido que la tendencia a experimentar emociones negativas en respuesta a las propias reacciones emocionales es desadaptativa y podría llevar a mayores dificultades en la regulación emocional (Cole et al., 1994; Hayes et al., 1999; Linehan, 1993; Paivio & Greenberg, 1998; citados por Gratz & Roemer, 2004).

Por otro lado, se considera importante tomar en consideración a las demandas del contexto y las metas individuales al momento de evaluar la regulación emocional, respecto a ello, se plantea que el hecho de conocer las estrategias de regulación emocional sin tener información sobre el contexto en el cual se van a utilizar, no da a conocer si una persona tiene la habilidad para regular sus emociones de manera efectiva; en cambio, lo que sí indicaría una regulación emocional adaptativa consistiría en la flexibilidad en el uso de las estrategias (Cole et al., 1994; Thompson, 1994; Thompson & Calkins, 1996; citados por Gratz & Roemer, 2004).

De modo similar, se plantea que la regulación adaptativa de las emociones incluye modular las experiencias emocionales en lugar de eliminarlas, de alguna manera, esta modulación permite a las personas tener un control sobre su comportamiento; esto hace un hincapié en la habilidad para inhibir conductas impulsivas o inapropiadas con el objetivo de actuar acorde con las metas de deseadas aun cuando se experimenten emociones negativas (Linehan, 1993; Melnick & Hinshaw, 2000; citados por Gratz & Roemer, 2004).

Teniendo en cuenta las premisas propuestas, Gratz y Roemer (2004) plantean que la regulación emocional incluye a la conciencia, entendimiento y aceptación de las emociones, al igual que la habilidad para tener un control sobre las conductas impulsivas y poder actuar de acuerdo con las metas a pesar de experimentar emociones negativas, también se comprende a la habilidad para poder utilizar estrategias de regulación emocional apropiadas para la situación de modo flexible con el fin de poder cumplir con las demandas del entorno; las autoras refieren que la ausencia de una o más de estas habilidades podría indicar la presencia de dificultades en la regulación emocional.

### **3.6. Evaluación de la Regulación Emocional**

De acuerdo con Núñez et al. (2022), con el paso del tiempo se han diseñado diversos instrumentos para evaluar diferentes componentes de la regulación emocional,

entre ellos se hallan a los cuestionarios de autoinforme, fichas de observación de conducta y las medidas fisiológicas y neuronales; referente a ello, los autores señalan que los cuestionarios de autoinforme son las herramientas utilizadas con mayor frecuencia en la investigación de la regulación emocional.

Los dos instrumentos predominantes en el estudio de la regulación emocional son la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) según Sörman et al. (2021), los autores exponen que ambos instrumentos fueron desarrollados teniendo en cuenta diferentes conceptualizaciones de la regulación emocional.

El DERS se enfoca en las dificultades que existen en el proceso de regulación emocional, específicamente en las dimensiones de este proceso; por otro lado, el ERQ se centra en la implementación de estrategias de regulación emocional empleadas para alcanzar los objetivos individuales (Núñez et al., 2022).

### **3.6.1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)**

Gratz y Roemer (2004) elaboraron una escala para medir las dificultades en la regulación emocional o desregulación emocional en adultos, los ítems del instrumento fueron diseñados para reflejar las dificultades en las seis dimensiones de la regulación emocional siendo estas rechazo, metas, impulsividad, conciencia, estrategias y claridad; el instrumento se encuentra compuesto de 36 ítems, los cuales se evalúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos que va desde 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre), un puntaje más elevado indica mayores dificultades en la regulación emocional.

### **3.6.2. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)**

Gross y John (2003) elaboraron un instrumento para medir las diferencias individuales en el uso de dos estrategias de regulación emocional, siendo estas la

reevaluación cognitiva y la supresión expresiva; la medida se compone de dos escalas, las cuales permite medir el uso de las estrategias mencionadas previamente; la medida se encuentra compuesta de 10 ítems, los cuales se evalúan mediante una escala de tipo Likert de siete puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

### **3.7. Dimensiones de la Regulación Emocional**

Según la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) creada por Gratz y Roemer (2004), existen seis factores los cuales reflejan la definición multifacética de la regulación emocional, la alteración de uno o más de dichos elementos puede contribuir a un déficit en la regulación emocional:

#### **3.7.1. Claridad**

Como afirma Butler et al. (2018), la claridad emocional es un punto importante en la regulación emocional, ya que es uno de los primeros pasos a tener en cuenta para determinar cómo regularlas y responder a ellas, de igual manera, incluye el conocimiento que las personas poseen respecto a las emociones que sienten. Esta dimensión hace alusión a lo opuesto, es decir, consiste en la carencia de claridad emocional, esto puede implicar dificultades al momento de reconocer y diferenciar las emociones que se van experimentando.

#### **3.7.2. Conciencia**

Como expresa Lavoué et al. (2019), la conciencia emocional se describe como un proceso por el cual las personas identifican, explican y pueden diferenciar sus emociones de las emociones de otros, de modo similar, implica la tendencia a reconocer y atender las emociones. Esta dimensión supone lo opuesto, es decir, consiste en la

carencia de conciencia emocional, por lo que refleja una falta de atención hacia las emociones, incluso puede llegar a entenderse como una carencia de respuesta emocional.

### **3.7.3. Estrategias.**

Este factor consiste en el acceso limitado a las estrategias de regulación emocional, en donde uno de los pensamientos centrales implica que no es posible realizar nada para poder regular las emociones de manera eficaz una vez que la persona esté manifestando alguna emoción desagradable. Un individuo puede contar con un gran repertorio de estrategias de regulación emocional, sin embargo, teniendo en cuenta a Baker (2016), esta dimensión hace referencia a la apreciación sobre la propia habilidad que se tiene para regular emociones y no a la estrategia o la habilidad en sí mismas.

### **3.7.4. Impulsividad**

Desde el punto de vista de Grzegorzewska et al. (2018, citados por Starosta et al., 2021), la impulsividad consiste en la tendencia para actuar de forma precipitada sin pensar en las consecuencias de las acciones, lo cual se ha asociado previamente con una mayor búsqueda de riesgos. Esta dimensión hace alusión a las dificultades para manejar los impulsos, lo cual, al mismo tiempo, incluye la presencia de problemas al momento de sostener el control de la propia conducta cuando se experimentan emociones negativas o desagradables.

### **3.7.5. Metas**

Aldao et al. (2015) dan a conocer que la habilidad de alcanzar metas significativas es un aspecto importante para lograr una interacción exitosa con el

entorno, por lo que las dificultades en esta dimensión se asocian con ciertas patologías; esta dimensión hace referencia a estas dificultades para involucrarse en comportamientos dirigidos a metas, lo cual a su vez, puede incluir problemas para concentrarse y cumplir las metas en las situaciones donde se experimenta alguna emoción negativa o desagradable.

### **3.7.6. Rechazo**

Este factor es percibido como una contraposición respecto a la aceptación de las emociones, de acuerdo a los planteamientos de Overall (2019), aceptar las emociones de manera no reactiva y sin juicios beneficia el bienestar en las personas y juega un rol importante en las respuestas adaptativas ante las emociones. Por otro lado, el rechazo de las emociones o la no aceptación de las respuestas emocionales, puede incluir la presentación de respuestas emocionales negativas secundarias a las emociones desagradables de uno, además puede implicar el rechazo al propio estrés.

## **3.8. Impacto de la Regulación Emocional**

De acuerdo con APA (2014), un trastorno mental se caracteriza por exhibir alteraciones clínicamente significativas de la regulación emocional, el estado cognitivo, o del comportamiento, algunos de los problemas más evidentes se generan en los procesos psicológicos, biológicos y del desarrollo, todo ello al mismo tiempo produce inconvenientes en el funcionamiento del individuo. Esta definición da a conocer que la regulación emocional posee un papel primordial en la conservación de la salud o la posible presencia de algún trastorno mental.

A continuación, se expondrá el impacto que posee en las personas, teniendo como fuente a diversas investigaciones sobre el tema:

Gross y John (2003), realizaron un estudio acerca de la regulación emocional y su relación con el bienestar, se halló que efectivamente, diferentes estrategias de

regulación emocional precedían a distintos niveles de bienestar, quienes utilizaban la supresión emocional como estrategia tendía a sentirse menos satisfechos consigo mismos y sus relaciones, eran más pesimistas sobre su futuro y tenían un sentido perturbador en su bienestar; por otro lado, quienes usaban la estrategia de reevaluación cognitiva con mayor frecuencia al momento de regular sus emociones, tenían respuestas más adaptativas las cuales influían en sus relaciones interpersonales y bienestar.

En un meta análisis desarrollado para determinar la influencia que ejerce la regulación emocional en el bienestar en muestras clínicas, se encontró que este proceso tiene un rol esencial en el bienestar (Kraiss et al., 2020).

Por otro lado, en un estudio desarrollado con adolescentes se halló que los problemas al momento de regular las emociones se veían asociados a una mayor vulnerabilidad para presentar estados de ánimo disfóricos, conductas disruptivas y preocupaciones recurrentes (Caqueo-Urizar et al., 2020).

De modo similar, en otra investigación realizada con esta población, se encontró que, la regulación emocional puede actuar como un factor protector, el cual puede modular las conductas o ideación suicida (Sánchez et al., 2021).

También se ha podido estudiar el impacto de la regulación emocional en la salud física, según Gross (2013) se ha prestado mayor atención al rol del enojo, ansiedad y depresión en el contexto de enfermedades cardiovasculares; por lo que los especialistas sugieren que es muy probable que la regulación emocional posea una repercusión importante en el desarrollo de dichas enfermedades. Por otro lado, en un estudio realizado por Low et al. (2021), se exploró la relación entre la regulación emocional y la salud psicológica y física durante la pandemia por COVID-19, se encontró que el uso de estrategias como la rumiación y la supresión emocional podrían agravar la salud, mientras que la reevaluación cognitiva actuaba como un elemento protector; en la investigación se concluyó que la ciencia afectiva es capaz de explicar las diferencias existentes en la salud física y psicológica, además puede facilitar la resiliencia durante la presencia de crisis como es el caso de la pandemia.

En relación al impacto de la regulación emocional considerando la variable del sexo, Zafar et al. (2020) refieren que tanto el desarrollo de psicopatología como la presencia de dificultades en la regulación emocional puede ser diferente en hombres y mujeres; respecto a ello, en un estudio elaborado por Bartels et al. (2013, citados por Albert, 2015), se expuso que, las mujeres tienden a presentar mayores síntomas internalizados, mientras que los hombres presentan síntomas externalizados en mayor medida; de modo similar, en otra investigación se halló que la mujeres tenían un riesgo mayor de presentar trastornos del estado de ánimo, por otro lado, se encontró mayores tasas de trastornos relacionados al consumo de sustancias en hombres (Seedat et al. 2009, citados por Suanrueang et al., 2022).

Desde el punto de vista de Brody y Hall (2008, citados por Sanchis-Sanchis et al., 2020), las diferencias existentes en la expresión emocional entre hombres y mujeres, son el resultado de la combinación de predisposiciones temperamentales, las cuales tienen un origen biológico, y la socialización que se da a los niños y niñas respecto a reglas asociadas con las expresión de las emociones según el género.

### **3.9. Regulación Emocional en la Adolescencia**

La obtención de habilidades para regular las respuestas emocionales se encuentra asociada de manera estrecha con la maduración de las estructuras biológicas y los sistemas neurofisiológicos que se llevan a cabo a lo largo de la niñez y la adolescencia, estos cambios permiten que las personas puedan alcanzar distintos niveles de organización en las dimensiones fisiológica, cognitiva y conductual (Sabatier et al., 2017).

De acuerdo con Cole (2019), la regulación emocional se caracteriza por ser un proceso que se va desarrollando en el transcurso de la vida, teniendo en cuenta a los adolescentes, este grupo ya posee diversas habilidades que se evidencian en su interacción, no obstante, los cambios generados en este periodo abren nuevos retos para experimentar y regular las emociones, respecto a ello, se estima que la regulación

emocional guarda un rol esencial, destacándose que ello se da debido a los factores que caracterizan a este período (Schäfer et al., 2016)

De la misma manera, se plantea que la adolescencia se percibe como una etapa crítica en el desarrollo adaptativo de la regulación emocional, debido a que la forma en la cual se regulan las emociones en dicho periodo, puede contribuir en la salud mental de las etapas posteriores (Ahmed et al., 2015).

Respecto a la importancia de esta variable en la adolescencia, Zafar et al. (2020), manifiestan que en diversos estudios se muestra que en esta población, las dificultades en la regulación emocional se manifiestan en la internalización y externalización de las conductas, siendo algunos de los problemas la ansiedad, depresión, agresión e ideación suicida; además, en una investigación realizada por los autores, se obtuvo una relación positiva entre las dificultades de regulación emocional, y cinco formas de psicopatología, considerando a la ansiedad, depresión, ira, rasgos de personalidad borderline, y trastornos del sueño.

Teniendo en cuenta que la interacción con los pares es relevante en este periodo, se destaca que las dificultades al momento de regular las emociones pueden generar consecuencias en las relaciones interpersonales puesto que se ha demostrado que estas se ven asociadas a comportamientos sociales desadaptativos como la búsqueda de retroalimentación negativa, autoenfoco conversacional y la búsqueda excesiva de consuelo, no se halló relación con conductas adaptativas como la autorrevelación (Schwartz-Mette et al., 2021).

Considerando lo desarrollado en los párrafos anteriores, se entiende el impacto de esta variable en la población adolescente; Zafar et al. (2020), consideran importante poder realizar monitoreos y evaluación de las dificultades de regulación emocional en los entornos educativos, con la finalidad de prevenir el desarrollo de algún trastorno de personalidad o distintos problemas de salud mental en los estudiantes mediante la implementación de programas de intervención, respecto a ello, Ahmed et al. (2015) señalan que la plasticidad cerebral de los adolescentes podría facilitar el desarrollo de estas actividades.

## **Capítulo IV**

### **Metodología**

#### **4.1. Enunciado de las Hipótesis**

##### **4.1.1. *Hipótesis General***

Existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **4.1.2. *Hipótesis Específicas***

- El nivel predominante de mindfulness es bajo en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- El nivel predominante de regulación emocional es alto de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Existe relación entre mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

- Existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.
- Existe relación significativa entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

## **4.2. Operacionalización de Variables y Escalas de Medición**

### **4.2.1. Variable 1**

#### **4.2.1.1. Identificación.** Mindfulness.

**4.2.1.2 Definición Operacional.** El mindfulness como rasgo disposicional se medirá a través de la adaptación peruana de la medida Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM), la cual concibe al mindfulness como una capacidad innata para responder de manera consciente a las experiencias de la vida cotidiana (Greco et al., 2011).

**Tabla 1***Operacionalización de la Variable Mindfulness*

| <b>Dimensiones</b>              | <b>Categorías o valores finales</b> | <b>Escala de medición</b> |
|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| Mindfulness<br>(Unidimensional) | Alto                                | Ordinal                   |
|                                 | Medio alto                          |                           |
|                                 | Medio                               |                           |
|                                 | Medio bajo                          |                           |
|                                 | Bajo                                |                           |

**4.2.2. Variable 2****4.2.2.1. Identificación.** Regulación Emocional.

**4.2.2.2 Definición Operacional.** La regulación emocional se medirá a través de la adaptación peruana de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), la cual define a la regulación emocional como un concepto que involucra las siguientes habilidades (Gratz & Roemer, 2004): (a) Conciencia y comprensión de las emociones. (b) Aceptación de las emociones. (c) Capacidad para comportarse de acuerdo con los objetivos deseados cuando se experimentan emociones negativas. (d) Capacidad de utilizar estrategias de regulación de emociones apropiadas a la situación. Las autoras consideran que la carencia de una o más de dichas habilidades podría indicar la presencia de dificultades en la regulación emocional

**Tabla 2***Operacionalización de la Variable Regulación Emocional*

| <b>Dimensiones</b> | <b>Categorías o valores finales</b> | <b>Escala de medición</b> |
|--------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| Conciencia         | Nivel alto de dificultades          | Ordinal                   |
| Rechazo            | Nivel medio de dificultades         |                           |
| Estrategias        | Nivel bajo de dificultades          |                           |
| Metas              |                                     |                           |

### **4.3. Tipo y Diseño de la Investigación**

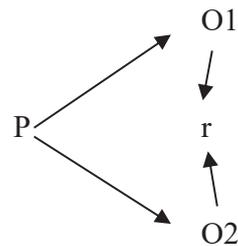
#### **4.3.1. Tipo de Investigación.**

El estudio actual es básico o puro de acuerdo con su finalidad, debido a que, la investigación está destinada exclusivamente a la búsqueda de conocimiento (Baena, 2017). Según el nivel de conocimiento alcanzado, el estudio es relacional, ya que se busca comprender la asociación o grado de relación existente entre dos variables en un contexto en específico, asimismo el enfoque es cuantitativo debido a que se analizarán los resultados mediante un punto de vista numérico, este enfoque es considerado adecuado cuando se requiere valorar la magnitud de los fenómenos y probar hipótesis (Hernández y Mendoza, 2018).

#### **4.3.2. Diseño de Investigación.**

La investigación posee un diseño de tipo no experimental, en vista de que, se observan situaciones ya existentes (Hernández & Mendoza, 2018), es decir, no existe una manipulación deliberada de las variables por parte del investigador. El subtipo es transversal, la evaluación se realiza únicamente en un momento establecido (Liu, 2008

y Tucker, 2004, citados por Hernández et al., 2014). Como se mencionó previamente el estudio es de tipo descriptivo-relacional, puesto que se tiene como propósito determinar si existe relación entre dos variables, por ello presenta el siguiente esquema:



Donde:

- P = Población  
 O1 = Observación de la V1: Mindfulness  
 O2 = Observación de la V2: Regulación emocional  
 r = Correlación entre variables

#### 4.4. **Ámbito de la Investigación**

La ejecución de la investigación se dio en la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, institución de carácter público de gestión directa, creada el año 1980. El centro educativo pertenece a la UGEL Tacna, teniendo como código modular al número 486737.

La Institución Educativa tiene como objetivos lograr un aprendizaje de los conocimientos conforme a los ritmos de instrucción, incitar la curiosidad en el aprendizaje y acrecentar la práctica de comunicación en la población estudiantil. Al mismo tiempo, busca brindar una educación de alta calidad donde los estudiantes puedan alcanzar su máximo desarrollo intelectual, físico, social, espiritual, emocional y moral (Institución Educativa Info, 2018).

Actualmente, la dirección de la institución se localiza en la Av. Basadre y Forero 1960, además tiene como directora a Alicia Elizabeth Cutipa Cahuana. El centro educativo cuenta con los niveles primario y secundario. Se estima que, en el nivel secundario, la institución cuenta con 224 estudiantes y una plana docente conformada por 19 profesionales.

#### **4.5. Unidad de Estudio, Población y Muestra**

##### **4.5.1. *Unidad de Estudio.***

Estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann.

##### **4.5.2. *Población***

La población estuvo constituida por 224 estudiantes de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann de ambos sexos.

Criterios de Inclusión:

- Estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann
- Estudiantes pertenecientes al nivel secundario
- Estudiantes que deseen participar en el presente estudio.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes no pertenecientes a la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann
- Estudiantes no pertenecientes al nivel secundario
- Estudiantes que no deseen participar en el presente estudio.
- Se excluirá los test que hayan sido mal resueltos o incompletos.

### **4.5.3. Muestra**

El muestreo utilizado en el estudio fue no probabilístico de tipo censal, debido a que se tomó como muestra a toda la población. Se seleccionó a los estudiantes para la muestra considerando los criterios de inclusión mencionados previamente.

## **4.6. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

### **4.6.1. Procedimiento de la Investigación**

El actual estudio contó con una serie de pasos, los cuales se fueron desarrollando de manera sucesiva; en primera instancia se hizo entrega del plan de tesis al área correspondiente y se esperó su aprobación para poder continuar. Posteriormente se realizaron las respectivas coordinaciones con los encargados de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann para tener la facilidad de acceso a la población indicada, para ello se envió una carta de presentación dirigida a la autoridad competente para el establecimiento de un horario en donde se pueda llevar a cabo la resolución de las pruebas psicológicas. Se realizó el envío de comunicados con el consentimiento informado dirigido a los padres de familia, tanto de forma virtual como física, de igual manera, la directora de la institución educativa autorizó la aplicación de los instrumentos. Antes de empezar con la recolección de los datos, se explicó de manera clara y concisa a los estudiantes acerca de lo que se va a desarrollar y seguidamente se les motivó a responder con la mayor veracidad posible.

Al finalizar con la aplicación de las dos escalas psicométricas, se procedió a ejecutar el análisis de los resultados alcanzados, se hizo uso del software estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 26, también se utilizó el programa de Excel.

#### 4.6.2. Técnicas

En la investigación se empleó la técnica de encuesta tipo test como herramientas para la recolección de datos, esto permitió, obtener información de manera medible y objetiva.

#### 4.6.3. Instrumentos

Para medir el mindfulness disposicional en la población se utilizó como instrumento al *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM) elaborado por Greco et al. (2011), los autores desarrollaron y validaron la medida realizando cuatro estudios, en el primer estudio se examinaron 25 ítems los cuales se basaron en la conceptualización multifacética del mindfulness del KIMS, en el segundo estudio los ítems se redujeron a 10 mediante el análisis factorial exploratorio, durante el estudio número tres, la estructura unifactorial identificada previamente se sometió a una prueba de análisis factorial confirmatorio en la cual se determinó que existía un buen ajuste para la estructura teniendo un solo factor. En el siguiente estudio se efectuó el análisis de la validez divergente y convergente del instrumento, se encontró que los puntajes del CAMM se correlacionaron de manera positiva con la calidad de vida, habilidades sociales y la competencia académica; por otro lado, se correlacionaron de forma negativa con las internalización de síntomas, externalización de problemas de conducta y las quejas somáticas. Por último, en relación a la confiabilidad, se halló índices adecuados de consistencia interna siendo el alfa de Cronbach de .80.

La adaptación del instrumento al Perú se efectuó por Gustín-García (2019), se trabajó con una muestra compuesta por 2120 estudiantes de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana, de ambos sexos, y de edades entre 10 y 17 años de edad. Para determinar la validez, se ejecutó el análisis de validez por contenido, para ello la prueba se sometió al juicio de expertos mediante el método de calificación de ítems, en dicho análisis pudieron participar nueve jueces, los cuales fueron

seleccionados conforme a sus aptitudes y competencias en el ámbito profesional (psiquiatras y psicólogos) y su formación metodológica y académica (magister y doctores) respecto al constructo; al realizar el cálculo de los coeficientes de V de Aiken para cada ítem, todos obtuvieron índices mayores a .80 (Gustin-García & Alegre-Bravo, 2021). La escala adaptada lingüísticamente se sometió a los análisis factoriales, exploratorios y confirmatorios y se pudo evidenciar una estructura unifactorial para ocho ítems de los diez presentes en la escala original. Respecto al análisis de la confiabilidad se encontró que existe una consistencia interna adecuada, siendo el alfa ordinal de .78, asimismo, se realizó el cálculo del coeficiente omega de McDonald para establecer la confiabilidad del factor, y se halló el valor de .81 el cual es considerado como aceptable. La adaptación del instrumento cuenta con ocho ítems, el formato de respuesta se presenta en una escala de tipo Likert donde (0= nunca es verdadero, 1= rara vez es verdadero, 2= a veces es verdadero, 3= frecuentemente es verdadero, 4= siempre es verdadero). La aplicación puede ser individual y colectiva, el instrumento puede ser aplicado a niños y adolescentes desde los 10 a 17 años, además el tiempo de aplicación puede ir de 10 a 15 minutos.

Asimismo, para medir la regulación emocional se empleó la Escala de dificultades de regulación emocional (DERS), dicho instrumento fue creado por Gratz y Roemer (2004) para medir las dificultades en la regulación emocional en población adulta. Se realizó el análisis factorial exploratorio para establecer la estructura factorial de la escala, se encontró que los seis factores que componen la DERS son altamente interpretables y reflejan la definición multifacética de la regulación emocional en la que se basó el instrumento. Para el análisis de la validez, la escala fue sometida a la validez de constructo, en la cual se correlacionaron los puntajes de la DERS con los de otra medida usada para evaluar la regulación emocional, los resultados mostraron que la correlación entre ambos constructos era estadísticamente significativa. También se sometió la escala al análisis de validez predictiva, para lo cual se realizó una correlación entre los puntajes totales del DERS con conductas relevantes clínicamente, que se cree están relacionadas con la desregulación emocional, entre ellas se encontraba la

frecuencia de abuso por la pareja íntima y la frecuencia de autolesiones, los resultados mostraron correlaciones significativas para ambas variables. Para realizar el análisis de la confiabilidad se empleó el método de consistencia interna mediante el cálculo del alfa de Cronbach, los resultados mostraron una elevada consistencia interna ( $\alpha = .93$ ); de la misma manera, se hizo el análisis de la confiabilidad mediante el test - retest, se reveló en los resultados que la puntuación total del DERS mantuvo una confiabilidad test - Retest buena durante un periodo de cuatro a ocho semanas ( $\rho I = .88, p < .01$ ), la confiabilidad test - retest para las subescalas fue adecuada.

El instrumento fue adaptado para una población adolescente en Cuba por Socarrás (2015). Posteriormente, en Perú la adaptación del instrumento se efectuó por Huamani y Saravia (2017) en Arequipa para una población adolescente, quienes tenían edades entre los 11 a 18 años. En total, 1087 adolescentes de la provincia de Arequipa fueron parte de la muestra. Para el análisis de la validez, la escala fue sometida a la validez de contenido por juicio de expertos, en donde se efectuó la revisión por siete profesionales con experticia en el tema, las puntuaciones halladas se interpretaron como valores válidos y altos en la “V” de Aiken, obteniéndose un índice de 0.907 para la escala total; por otra parte, en la dimensión “confusión” los índices fueron inferiores a 0.7, debido a ello se optó por eliminarlo de la escala, teniendo como resultado un instrumento compuesto por 20 ítems y cuatro dimensiones. Asimismo, la validez de constructo se ejecutó mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), en el cual pudo sustentarse la existencia de cuatro dimensiones de la regulación emocional, puesto que estos sobrepasaron los índices de ajuste ( $p < 0.7$ ); en cuanto a la dimensión confusión se pudo ratificar la valoración generada por los siete jueces expertos, debido a que dicha dimensión no presentó un buen ajuste para el modelo planteado. Para realizar el análisis de la confiabilidad, se efectuó el método de la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.843$ ), también se encontró índices superiores a ( $\alpha = 0.7$ ) para cada una de las dimensiones. La adaptación del instrumento posee 20 ítems, los cuales se encuentran distribuidos en cuatro dimensiones: conciencia, rechazo, estrategias y metas; el formato de respuesta se presenta en una

escala con cinco alternativas de respuesta donde (0= Casi nunca, 1= Algunas veces, 2= La mitad de las veces, 3= La mayoría de las veces, 4= Casi siempre), los siguientes ítems son la excepción debido a que la calificación es inversa 1, 2, 4, 5 y 6. Las cuatro dimensiones de regulación emocional de la escala, hacen referencia a los siguiente, dimensión conciencia (falta de conciencia y comprensión emocional), dimensión rechazo (no aceptación de respuestas emocionales), dimensión estrategias (limitaciones en las estrategias de regulación emocional) y la dimensión metas (dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas). La aplicación puede ser individual y colectiva, el instrumento puede ser aplicado a adolescentes desde los 11 a 18 años, además el tiempo de aplicación puede ir de 10 a 15 minutos.

## **Capítulo V**

### **Los Resultados**

#### **5.1. El Trabajo de Campo**

Para poder efectuar el proceso de recolección de información en la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, se llevaron a cabo las coordinaciones con la directora del centro, de esa manera se precisaron algunos detalles respecto a la aplicación de los instrumentos psicométricos a los estudiantes y se proporcionaron las facilidades respectivas.

La aplicación de los dos instrumentos psicométricos tuvo lugar durante dos días consecutivos: el jueves 21 de julio se aplicó los instrumentos a primero y segundo de secundaria, y el viernes 22 de julio se hizo la aplicación a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria. El tiempo de aplicación en cada sección tuvo una duración de 15 a 20 minutos.

Al finalizar el proceso de la recolección de información, empezó a desarrollarse el análisis estadístico referente a la información obtenida, para ello se utilizaron estrategias, las cuales permitieron efectuar la comprobación de las hipótesis mediante el uso de tablas, gráficos, para esto también fue necesario emplear el programa estadístico SPSS 26 y el programa de Excel.

#### **5.2. Diseño de Presentación de Resultados**

Los hallazgos alcanzados se organizaron de manera que sea posible visualizar las variables, teniendo en consideración al objetivo general y específicos del estudio.

Para empezar la presentación se muestra la tabla de frecuencias de la variable mindfulness, luego, la tabla de frecuencias de la variable regulación emocional, seguidamente se observa la información en relación a las dimensiones de regulación emocional.

Posteriormente se mostrará la contrastación de las hipótesis del estudio, para ello se comenzará con las pruebas de normalidad de cada una de las variables, lo cual dará a conocer el tipo de pruebas que se utilizarán para el análisis estadístico.

### 5.3. Los Resultados

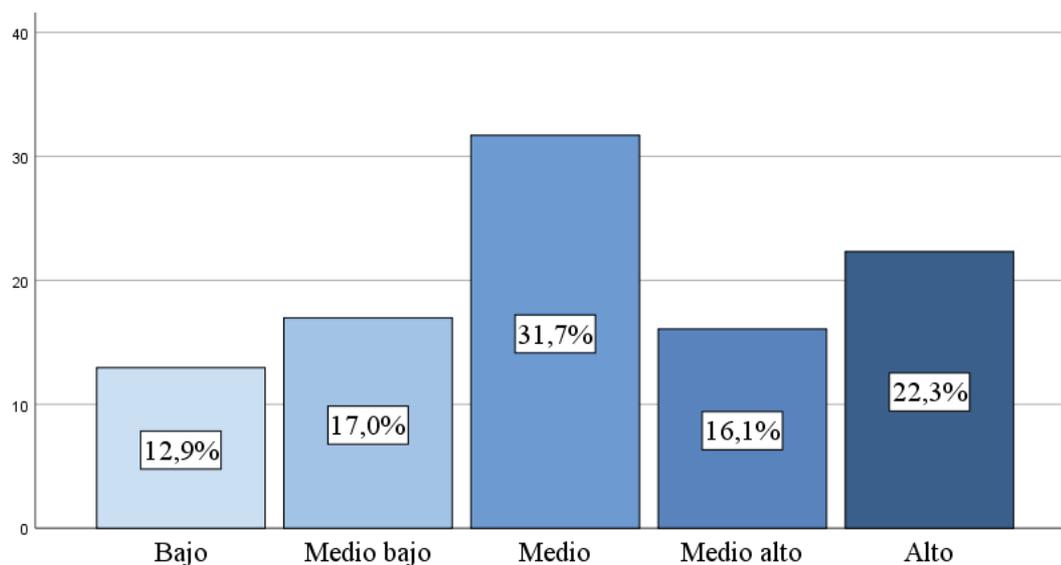
Seguidamente se exponen los resultados del estudio.

#### 5.3.1. *Análisis Estadístico de la Variable: Mindfulness*

**Tabla 3**

*Nivel predominante de mindfulness*

| Niveles    | f   | %     |
|------------|-----|-------|
| Bajo       | 29  | 12.9  |
| Medio bajo | 38  | 17.0  |
| Medio      | 71  | 31.7  |
| Medio alto | 36  | 16.1  |
| Alto       | 50  | 22.3  |
| Total      | 224 | 100.0 |

**Figura 1***Nivel predominante de mindfulness*

Tanto en la tabla 3 como en la figura 1 se muestran los niveles de mindfulness presentes en los estudiantes, el nivel predominante de mindfulness es el nivel medio con 71 estudiantes (31.7%), seguidamente se encuentra el nivel alto con 50 estudiantes (22.3%), luego el nivel medio bajo con 38 estudiantes (17%), el nivel medio alto con 36 estudiantes (16.1%) y finalmente se encuentra el nivel bajo con 29 estudiantes (12.9%).

### 5.3.2. Análisis Estadístico de la Variable: Regulación Emocional

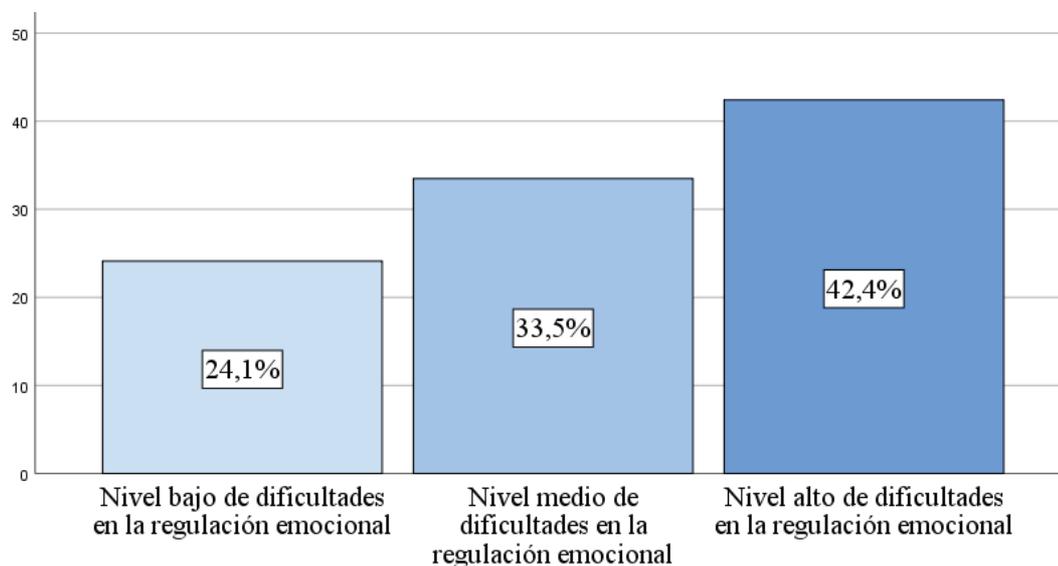
**Tabla 4**

*Nivel predominante de regulación emocional*

| Niveles  | f   | %     |
|--|-----|-------|
| Nivel bajo de dificultades en la regulación emocional  | 54  | 24.1  |
| Nivel medio de dificultades en la regulación emocional | 75  | 33.5  |
| Nivel alto de dificultades en la regulación emocional  | 95  | 42.4  |
| Total  | 224 | 100.0 |

**Figura 2**

*Nivel predominante de regulación emocional*



Tanto en la tabla 4 como en la figura 2 se observan los niveles de regulación presentes en la muestra de estudiantes, de acuerdo con los datos se estima que predomina el nivel alto de dificultades en la regulación emocional con 95 estudiantes (42.4%), seguidamente se tiene el nivel medio de dificultades con 75 estudiantes (33.5%), finalmente se encuentra el nivel bajo de dificultades en la regulación

emocional con 54 estudiantes (24.1%).

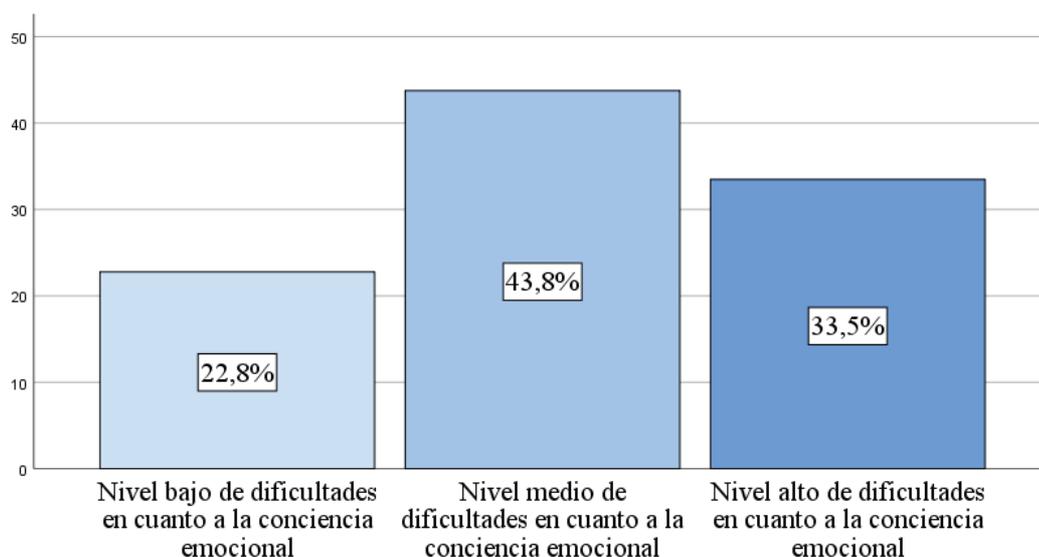
**Tabla 5**

*Dimensión conciencia de regulación emocional*

| Niveles   | f   | %     |
|---|-----|-------|
| Nivel bajo de dificultades en cuanto a la conciencia emocional  | 51  | 22.8  |
| Nivel medio de dificultades en cuanto a la conciencia emocional | 98  | 43.8  |
| Nivel alto de dificultades en cuanto a la conciencia emocional  | 75  | 33.5  |
| Total   | 224 | 100.0 |

**Figura 3**

*Dimensión conciencia de regulación emocional*



Tanto en la tabla 5 como en la figura 3 se muestran los datos obtenidos sobre la dimensión conciencia de regulación emocional. Se puede observar que predomina el nivel medio de dificultades en cuanto a la conciencia emocional con 98 estudiantes (43.8%), sigue el nivel alto de dificultades con 75 estudiantes (33.5%), finalmente se encuentra el nivel bajo de dificultades en cuanto a la conciencia emocional con 51

estudiantes (22.8%).

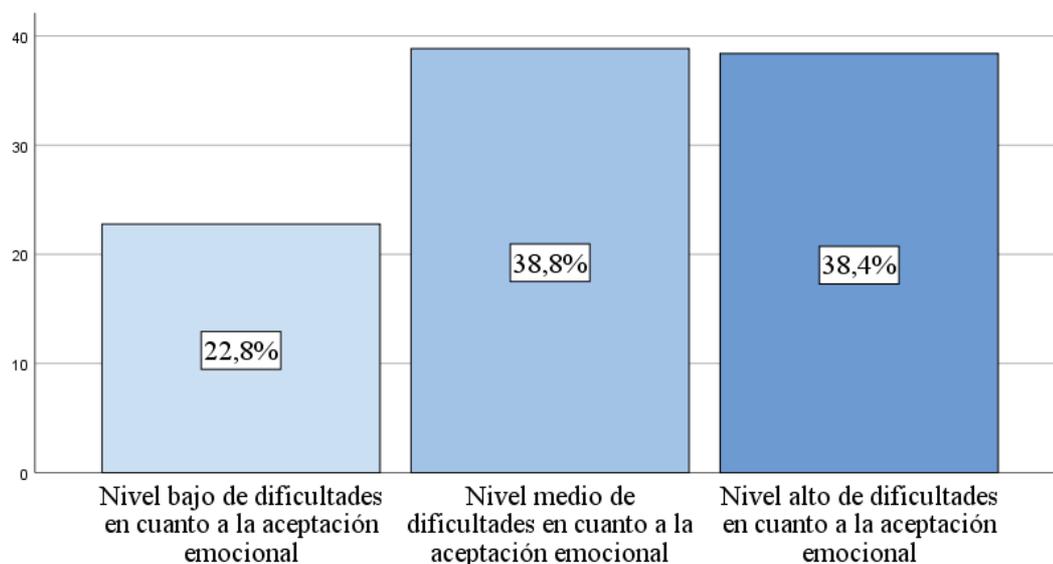
**Tabla 6**

*Dimensión rechazo de regulación emocional*

| Niveles   | f   | %     |
|---|-----|-------|
| Nivel bajo de dificultades en cuanto a la aceptación emocional  | 51  | 22.8  |
| Nivel medio de dificultades en cuanto a la aceptación emocional | 87  | 38.8  |
| Nivel alto de dificultades en cuanto a la aceptación emocional  | 86  | 38.4  |
| Total   | 224 | 100.0 |

**Figura 4**

*Dimensión rechazo de regulación emocional*



Tanto en la tabla 6 como en la figura 4 se muestran los datos obtenidos sobre la dimensión rechazo de regulación emocional. Se puede observar que predomina el nivel medio de dificultades en cuanto a la aceptación emocional con 87 estudiantes (38.8%), sigue el nivel alto de dificultades con 86 estudiantes (38.4%), finalmente se encuentra el nivel bajo de dificultades en cuanto a la aceptación emocional con 51 estudiantes

(22.8%).

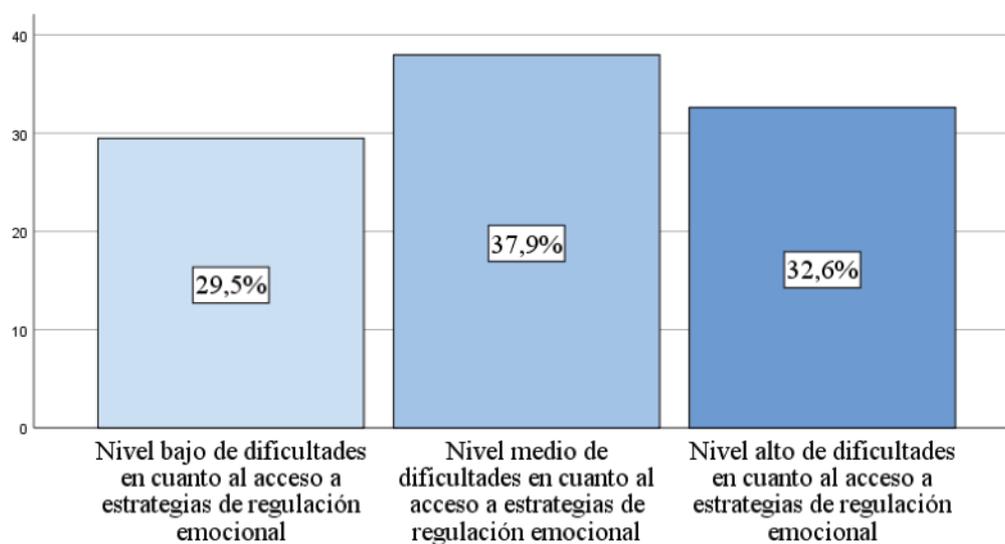
**Tabla 7**

*Dimensión estrategias de regulación emocional*

| Niveles   | f   | %     |
|---|-----|-------|
| Nivel bajo de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación emocional  | 66  | 29.5  |
| Nivel medio de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación emocional | 85  | 37.9  |
| Nivel alto de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación emocional  | 73  | 32.6  |
| Total   | 224 | 100.0 |

**Figura 5**

*Dimensión estrategias de regulación emocional*



Tanto en la tabla 7 como en la figura 5 se muestran los datos obtenidos sobre la dimensión estrategias de regulación emocional. Se puede observar que predomina el nivel medio de dificultades en cuanto al acceso de estrategias de regulación emocional

con 85 estudiantes (37.9%), sigue el nivel alto de dificultades con 71 estudiantes (32.6%), finalmente se encuentra el nivel bajo de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación emocional con 66 estudiantes (29.5%).

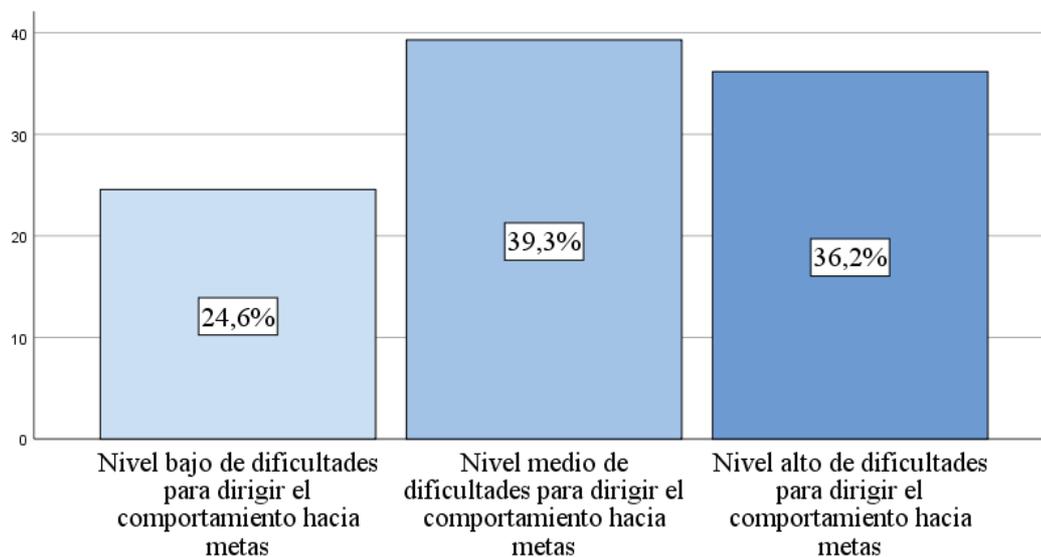
**Tabla 8**

*Dimensión metas de regulación emocional*

| Niveles  | f   | %     |
|--|-----|-------|
| Nivel bajo de dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas  | 55  | 24.6  |
| Nivel medio de dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas | 88  | 39.3  |
| Nivel alto de dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas  | 81  | 36.2  |
| Total  | 224 | 100.0 |

**Figura 6**

*Dimensión metas de regulación emocional*



Tanto en la tabla 8 como en la figura 6 se muestran los datos obtenidos sobre la dimensión metas de regulación emocional. Se puede observar que predomina el nivel medio de dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas con 88 estudiantes

(39.3%), sigue el nivel alto de dificultades con 81 estudiantes (36.2%), finalmente se encuentra el nivel bajo de dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas con 55 estudiantes (24.6%).

#### 5.4. Contrastación de Hipótesis

##### 5.4.1. Prueba de Distribución de Normalidad

**Tabla 9**

*Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov de las variables mindfulness y regulación emocional*

| Variables            | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       |
|----------------------|---------------------------------|-----|-------|
|                      | Estadístico                     | Gl  | Sig.  |
| Mindfulness          | 0.076                           | 224 | 0.003 |
| Regulación Emocional | 0.075                           | 224 | 0.004 |

En el estudio actual, 224 estudiantes fueron parte de la muestra, siendo esta cantidad mayor a 50 personas; debido a ello se hace uso de la prueba de Kolmogorov Smirnov. Puede observarse en la tabla 9 que el índice  $p = 0.003$ ;  $p = 0.004$  de la significancia del estadístico resulta menor a 0.05, por consiguiente, se estima que ambas variable no presentan una distribución normal, de acuerdo a ello, se utilizarán pruebas no paramétricas para efectuar la comprobación de las hipótesis planteadas previamente en el estudio.

##### 5.4.2. Comprobación de la Hipótesis General

Se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Rho de Spearman para la contrastación de la hipótesis general, esta prueba se hará con la finalidad de

buscar una relación entre las variables, al mismo tiempo, se constatará que los datos esperados presenten una confianza del 95%.

### Formulación de hipótesis

H<sub>0</sub>: No existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

### Nivel de significancia

$\alpha = 5\%$

### Estadístico de la prueba

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Correlación Rho de Spearman.

**Tabla 10**

*Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de las variables de mindfulness y regulación emocional*

|             |                             | Regulación Emocional |
|-------------|-----------------------------|----------------------|
|             | Coefficiente de correlación | -,704**              |
| Mindfulness | Sig. (bilateral)            | ,000                 |
|             | N                           | 224                  |

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

### Lectura del valor P

H<sub>0</sub>: ( $p \geq 0.05$ ) → No se rechaza la H<sub>0</sub>

$H_1: (p < 0.05) \rightarrow$  Se rechaza la  $H_0$

$H_1: p < 0.05$  de modo que se rechaza la  $H_0$

### **Decisión**

Puede contemplarse en la tabla 10 que siendo la significación bilateral de la correlación (.000) menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ).

### **Conclusión**

Con un 95% de confianza se concluye que existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **5.4.3. Comprobación de la Hipótesis Específica 1**

Se hará uso del estadístico de bondad de ajuste de Chi-Cuadrado para ejecutar la contrastación de la hipótesis específica 1, debido a que esta prueba busca comprender el ajuste de los datos de la muestra ante los datos esperados, manteniendo una confianza del 95%.

### **Formulación de hipótesis**

$H_0$ : El nivel predominante de mindfulness no es bajo en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

$H_1$ : El nivel predominante de mindfulness es bajo en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

### Estadístico de la prueba

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Chi- Cuadrado de Bondad de Ajuste.

**Tabla 11**

*Prueba no paramétrica Chi Cuadrado bondad de ajuste de la variable mindfulness*

|                 | Mindfulness         |
|-----------------|---------------------|
| Chi-cuadrado    | 24,259 <sup>b</sup> |
| Gl              | 4                   |
| Sig. Asintótica | 0.000               |

### Lectura del valor P

$H_0: (p \geq 0.05) \rightarrow$  No se rechaza la  $H_0$

$H_1: (p < 0.05) \rightarrow$  Se rechaza la  $H_0$

$H_1: p < 0.05$  de modo que se rechaza la  $H_0$

### Decisión

Puede contemplarse en la tabla 11 que la significación asintótica tiene un puntaje de 0.000, siendo este índice menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ).

### Conclusión

Con un 95% de confianza se concluye que el nivel predominante de mindfulness es bajo en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### 5.4.4. Comprobación de la Hipótesis Específica 2

Se hará uso del estadístico de bondad de ajuste de Chi-Cuadrado para ejecutar la contrastación de la hipótesis específica 2, debido a que esta prueba busca comprender

el ajuste de los datos de la muestra ante los datos esperados, manteniendo una confianza del 95%.

### **Formulación de hipótesis**

H<sub>0</sub>: El nivel predominante de regulación emocional no es alto de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

H<sub>1</sub>: El nivel predominante de regulación emocional es alto de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

### **Estadístico de la prueba**

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Chi- Cuadrado de Bondad de Ajuste.

### **Tabla 12**

*Prueba no paramétrica Chi Cuadrado bondad de ajuste de la variable regulación emocional*

|                 | Regulación Emocional |
|-----------------|----------------------|
| Chi-cuadrado    | 11,259 <sup>a</sup>  |
| Gl              | 2                    |
| Sig. Asintótica | 0.004                |

### **Lectura del valor P**

H<sub>0</sub>: ( $p \geq 0.05$ ) → No se rechaza la H<sub>0</sub>

H<sub>1</sub>: ( $p < 0.05$ ) → Se rechaza la H<sub>0</sub>

$H_1: p < 0.05$  de modo que se rechaza la  $H_0$

### **Decisión**

Puede contemplarse en la tabla 12 que la significación asintótica tiene un puntaje de 0.004, siendo este índice menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ).

### **Conclusión**

Con un 95% de confianza se concluye que el nivel predominante de regulación emocional es el nivel alto de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **5.4.5. Comprobación de la Hipótesis Específica 3**

Se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Rho de Spearman para la contrastación de la hipótesis específica 3, esta prueba se hará con la finalidad de buscar una relación entre las variables, al mismo tiempo, se constatará que los datos esperados presenten una confianza del 95%.

### **Formulación de hipótesis**

$H_0$ : No existe relación entre mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

$H_1$ : Existe relación entre mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

### Estadístico de la prueba

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Correlación Rho de Spearman.

**Tabla 13**

*Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional*

|                      |                             | Mindfulness |
|----------------------|-----------------------------|-------------|
|                      | Coefficiente de correlación | -,303**     |
| Dimensión Conciencia | Sig. (bilateral)            | ,000        |
|                      | N                           | 224         |

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

### Lectura del valor P

$H_0: (p \geq 0.05) \rightarrow$  No se rechaza la  $H_0$

$H_1: (p < 0.05) \rightarrow$  Se rechaza la  $H_0$

$H_1: p < 0.05$  de modo que se rechaza la  $H_0$

### Decisión

Puede contemplarse en la tabla 13 que siendo la significación bilateral de la correlación (.000) menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). Por otro lado, también se expone que el coeficiente de correlación es de -0.303, esto representa una relación negativa y baja (Martínez & Campos, 2015).

### Conclusión

Con un 95% de confianza se concluye que existe relación entre mindfulness y

la dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **5.4.6. Comprobación de la Hipótesis Específica 4**

Se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Rho de Spearman para la contrastación de la hipótesis específica 4, esta prueba se hará con la finalidad de buscar una relación lineal entre las variables, al mismo tiempo, se constatará que los datos esperados presenten una confianza del 95%.

##### **Formulación de hipótesis**

H<sub>0</sub>: No existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

##### **Estadístico de la prueba**

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Correlación Rho de Spearman.

**Tabla 14**

*Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional*

|                   | Mindfulness                 |         |
|-------------------|-----------------------------|---------|
|                   | Coefficiente de correlación | -,716** |
| Dimensión Rechazo | Sig. (bilateral)            | ,000    |
|                   | N                           | 224     |

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

#### **Lectura del valor P**

$H_0: (p \geq 0.05) \rightarrow$  No se rechaza la  $H_0$

$H_1: (p < 0.05) \rightarrow$  Se rechaza la  $H_0$

$H_1: p < 0.05$  de modo que se rechaza la  $H_0$

#### **Decisión**

Puede contemplarse en la tabla 14 que siendo la significación bilateral de la correlación (.000) menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). Por otro lado, también se expone que el coeficiente de correlación es de -0.716, esto representa una relación negativa y alta (Martínez & Campos, 2015).

#### **Conclusión**

Con un 95% de confianza se concluye que existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **5.4.7. Comprobación de la Hipótesis Específica 5**

Se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Rho de Spearman para la contrastación de la hipótesis específica 5, esta prueba se hará con la finalidad de buscar una relación lineal entre las variables, al mismo tiempo, se constatará que los datos esperados presenten una confianza del 95%.

##### **Formulación de hipótesis**

H<sub>0</sub>: No existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

##### **Estadístico de la prueba**

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Correlación Rho de Spearman.

**Tabla 15**

*Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional*

|                       |                             | Mindfulness |
|-----------------------|-----------------------------|-------------|
|                       | Coefficiente de correlación | -,643**     |
| Dimensión Estrategias | Sig. (bilateral)            | ,000        |
|                       | N                           | 224         |

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

#### **Lectura del valor P**

H<sub>0</sub>: ( $p \geq 0.05$ ) → No se rechaza la H<sub>0</sub>

H<sub>1</sub>: ( $p < 0.05$ ) → Se rechaza la H<sub>0</sub>

H<sub>1</sub>:  $p < 0.05$  de modo que se rechaza la H<sub>0</sub>

#### **Decisión**

Puede contemplarse en la tabla 15 que siendo la significación bilateral de la correlación (.000) menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H<sub>0</sub>). Por otro lado, también se expone que el coeficiente de correlación es de -0.643, esto representa una relación negativa y moderada (Martínez & Campos, 2015).

#### **Conclusión**

Con un 95% de confianza se concluye que existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **5.4.8. Comprobación de la Hipótesis Específica 6**

Se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Rho de Spearman para la contrastación de la hipótesis específica 6, esta prueba se hará con la finalidad de buscar una relación lineal entre las variables, al mismo tiempo, se constatará que los datos esperados presenten una confianza del 95%.

##### **Formulación de hipótesis**

H<sub>0</sub>: No existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

##### **Estadístico de la prueba**

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Correlación Rho de Spearman.

**Tabla 16**

*Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional*

|                 |                             | Mindfulness |
|-----------------|-----------------------------|-------------|
|                 | Coefficiente de correlación | -,592**     |
| Dimensión Metas | Sig. (bilateral)            | ,000        |
|                 | N                           | 224         |

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

#### **Lectura del valor P**

$H_0: (p \geq 0.05) \rightarrow$  No se rechaza la  $H_0$

$H_1: (p < 0.05) \rightarrow$  Se rechaza la  $H_0$

$H_1: p < 0.05$  de modo que se rechaza la  $H_0$

#### **Decisión**

Puede contemplarse en la tabla 16 que siendo la significación bilateral de la correlación (.000) menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ). Por otro lado, también se expone que el coeficiente de correlación es de -0.592, esto representa una relación negativa y moderada de acuerdo a los resultados arrojados en el SPSS.

#### **Conclusión**

Con un 95% de confianza se concluye que existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **5.4.9. Comprobación de la Hipótesis Específica 7**

Se empleará el estadístico no paramétrico de correlación de Rho de Spearman para la contrastación de la hipótesis específica 7, esta prueba se hará con la finalidad de buscar una relación entre las variables, al mismo tiempo, se constatará que los datos esperados presenten una confianza del 95%.

##### **Formulación de hipótesis**

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **Nivel de significancia**

$\alpha = 5\%$

##### **Estadístico de la prueba**

Se hará uso del estadístico no paramétrico de Correlación Rho de Spearman.

**Tabla 17**

*Prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman de las variables de mindfulness y regulación emocional*

|             |                             | Regulación Emocional |
|-------------|-----------------------------|----------------------|
|             | Coefficiente de correlación | -,704**              |
| Mindfulness | Sig. (bilateral)            | ,000                 |
|             | N                           | 224                  |

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

#### **Lectura del valor P**

H<sub>0</sub>: ( $p \geq 0.05$ ) → No se rechaza la H<sub>0</sub>

H<sub>1</sub>: ( $p < 0.05$ ) → Se rechaza la H<sub>0</sub>

H<sub>1</sub>:  $p < 0.05$  de modo que se rechaza la H<sub>0</sub>

#### **Decisión**

Puede contemplarse en la tabla 17 que siendo la significación bilateral de la correlación (.000) menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H<sub>0</sub>). Por otro lado, también se expone que el coeficiente de correlación es de -0.704, esto representa una relación negativa y alta (Martínez & Campos, 2015).

#### **Conclusión**

Con un 95% de confianza se concluye que existe relación significativa entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

## 5.5. Discusión

El actual estudio planteó como objetivo determinar la relación entre el mindfulness y la regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022; en ese sentido también se realizó el análisis de cada variable de acuerdo a su nivel. Seguidamente se discutirán los resultados encontrados.

Conforme a los datos encontrados en la investigación, existe relación significativa entre la variable mindfulness y regulación emocional, siendo esta de manera específica, una relación negativa y alta ( $rs = -.704$ ); según la naturaleza de las puntuaciones de la escala empleada (DERS), esto implica que, a menores niveles de mindfulness existen mayores dificultades en la regulación emocional.

Esta información guarda relación con la investigación desarrollada por Hambour et al. (2018) en una muestra adolescente, en la cual se expone en los resultados, que existe una relación moderada entre ambas variables; de modo similar, en un estudio realizado con una población de características similares, se pudo encontrar una relación significativa y positiva entre el mindfulness y la regulación emocional, incluyendo también la variable atención (Bullemer-Day, 2015).

La relación entre ambas variables ha sido estudiada previamente, de acuerdo con Cepeda (2016), el mindfulness como rasgo disposicional beneficia los procesos adaptativos de regulación emocional. Además, investigaciones realizadas con imagen por resonancia magnética funcional (fMRI) refieren que el mindfulness como rasgo se ve vinculado con patrones de activación de la amígdala y corteza prefrontal, lo cual sugiere una mejor regulación emocional (Creswell et al. 2007, citados por Isham et al., 2020), lo expuesto da a conocer las implicancias entre ambas variables. Tomando en consideración la postura de Heppner et al. (2015), los niveles elevados de mindfulness también se han asociado con menores estados afectivos negativos, con mayores afectos positivos y con una mejora en la regulación de estados afectivos desagradables, los autores refieren que esta relación se observa tanto en muestras clínicas como no

clínicas, asimismo, también sucede con diversas poblaciones, ya sea con adolescentes o adultos.

En relación a la variable mindfulness, se estableció que en la población predomina un nivel bajo de este rasgo ( $p= 0.000$ ), sin embargo, de acuerdo con los resultados descriptivos se halló que en el 31.7% de los estudiantes predominó un nivel medio, dichos resultados difieren con el estudio efectuado por Veytia-López et al. (2016), en el cual se hallaron niveles bajos de mindfulness en una población de jóvenes. En referencia a los resultados, es posible que diversos factores como el contexto o las mismas capacidades de los estudiantes hallan intervenido, esto pudo reflejarse en una investigación efectuada por Warren et al. (2019), en la cual se encontró que el componente de actuar con conciencia del mindfulness disposicional no se veía vinculado con el proceso de maduración de los adolescentes, sino más bien, era más probable que el mindfulness se desarrolle a través del tipo de las relaciones que mantenían los jóvenes con el contexto.

Por otro lado, teniendo en cuenta la perspectiva de Thompson et al. (2011, citados por Carpenter et al., 2019), el rasgo mindfulness es considerado importante debido a que puede actuar como un factor de resiliencia al prevenir patologías, pero al presentarlo en niveles bajos, puede llegar a actuar como un factor de riesgo al generar que una persona sea más susceptible a desarrollar algún problema de salud mental; en la adolescencia, el mindfulness puede resultar más importante que en otras etapas, por lo que se considera esencial promoverlo mediante programas de intervención. Entre los beneficios, Mindful Schools (2019), señala que este rasgo se asocia con una mejora en las habilidades socioemocionales, además también existe evidencia de que genera en los estudiantes un mayor autocontrol, un mejor manejo de las emociones desagradables, fortalecimiento de la autoestima y empatía (López-Hernández, 2016).

En referencia a la variable de regulación emocional, uno de los hallazgos de la presente investigación consistió en que en la población predominan niveles altos de dificultad en la regulación emocional (42.4%), estos resultados se asemejan a la información encontrada en los estudios desarrollados por Meza (2019) y Ochoa (2021)

en el contexto nacional, en los cuales, predominó un nivel bajo de regulación emocional, es decir, existen dificultades en la regulación de estas mismas. Estos resultados son preocupantes debido a las implicancias que tiene la regulación emocional en la salud mental de los adolescentes, como se refirió previamente, las dificultades en la regulación emocional han sido vinculadas previamente con conductas interpersonales desadaptativas, procrastinación académica, uso problemático del celular, neuroticismo y conductas de riesgo (Schwartz-Mette et al., 2021, Singh, 2022, Mohammadi et al., 2020, Fu et al., 2020). De la misma forma, en el contexto nacional se ha podido relacionar con ideación suicida (Alvarado, 2020).

La adolescencia se distingue por ser una etapa de cambios numerosos, en este periodo, las dificultades en la regulación emocional se conciben como una característica central en el desarrollo de problemas emocionales y conductuales (Beato-Fernández et al., 2007, citados por Broderick & Jennings, 2012), es por ello que autores como Ahmed et al. (2015), refieren que es un periodo crítico en el desarrollo adaptativo de la regulación emocional. Desde la perspectiva de Mulyati et al. (2020), los adolescentes poseen emociones más diversas que los niños, no obstante, esa diversidad no se ve reflejada en las habilidades de regulación emocional, entendiéndose que debido a todas las nuevas demandas, este grupo es vulnerable a presentar problemas para poder tener una regulación adecuada de sus emociones, incluyendo tanto las emociones agradables como desagradables, por ello los autores mencionados plantean la necesidad de orientar a esta población en habilidades de regulación emocional.

Tomando en consideración a la variable mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional, se halló la presencia de una relación negativa y baja ( $r_s = -0.303$ ) entre ambas, en este caso la dimensión hace referencia a la carencia de conciencia emocional, además, implica una falta de atención a las emociones lo que puede llevar también a una ausencia de respuestas emocionales (Gratz & Roemer, 2004); la interpretación de la hallado consiste en que a menores niveles de mindfulness existen mayores dificultades en la conciencia emocional. Por otro lado, se entiende que el mindfulness implica mantener la conciencia durante el momento presente (Ludwig,

2008, citado por Donofry et al., 2020), esto permite poder dirigir la atención a los fenómenos internos como las emociones y los pensamientos según Baer et al. (2004, citados por Gustin-García y Alegre-Bravo, 2021); en consecuencia, si un individuo no presta atención a las experiencias que se llevan a cabo en el momento presente, es muy probable que tampoco pueda atender o reconocer sus propios estados emocionales. En el estudio se halló una relación baja, por ello se plantea que existen otros factores que pueden intervenir en la relación, el mindfulness no solo consiste en prestar atención a las experiencias internas, sino que también involucra observar las propias experiencias asumiendo una postura de testigo imparcial, es decir, sin emitir un juicio acerca de las emociones que se acaban de reconocer (Kabat-Zinn, 2009).

Teniendo en cuenta a la variable mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional, se halló que existe una relación negativa y alta ( $r_s = -0.716$ ) entre ambas, en este caso la dimensión hace alusión a la no aceptación de las respuestas emocionales, lo que al mismo tiempo implica presentar respuestas emocionales negativas secundarias ante las emociones desagradables (Gratz & Roemer, 2004); la interpretación de lo hallado consiste en que a menores niveles de mindfulness existen mayores dificultades en cuanto a la aceptación de las emociones; esta asociación también se ha podido observar tanto en muestras comunitarias como clínicas (Desrosiers et al., 2013). Linehan (2015) da a conocer que el mindfulness incluye en sus características mantener una actitud no juzgadora, en otras palabras, no se evalúan las experiencias como buenas o malas, tampoco existe un apego o rechazo a ellas (Siegel et al. 2016); además, de acuerdo con Bishop et al. (2004), uno de los componentes del mindfulness consiste en mantener una orientación hacia la experiencia, lo cual consiste en mantener una actitud de curiosidad, aceptación y apertura; teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se puede entender que presentar mayores niveles de mindfulness implicaría menores dificultades para aceptar las propias emociones.

Respecto a la variable mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional, se logró encontrar que hay una relación negativa y moderada ( $r_s = -0.643$ )

entre ambas, en este caso la dimensión hace referencia a tener un acceso limitado a estrategias de regulación emocional, esto sucede debido a que predomina la idea de que no es posible regular las emociones de manera efectiva cuando se experimentan emociones desagradables, de modo similar, se hace un énfasis en la flexibilidad al momento de utilizar las estrategias (Gratz & Roemer, 2004); la interpretación de lo hallado consiste en que a menores de niveles de mindfulness existen mayores dificultades en cuanto al acceso de estrategias de regulación emocional. Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, Baker (2016) señala que la dimensión estrategias también se enfoca en la percepción que tiene un individuo respecto a las habilidades para regular sus emociones, de la misma forma, Wen et al. (2021), indican que las personas que poseen niveles elevados de mindfulness son menos propensos a percibir las experiencias negativas como perdurables en el tiempo, respecto a ello, existe la posibilidad que esto se dé debido a que tengan la creencia de que sí son capaces de regular sus emociones de manera efectiva; en un estudio elaborado por Moore y Malinowski (2009, citados por Ma & Fang, 2019), los autores señalan que el mindfulness ha demostrado estar relacionado de manera significativa con una mejora de la flexibilidad cognitiva, por todo ello se entiende que efectivamente presentar mayores niveles de mindfulness podría facilitar el acceso a diversas estrategias de regulación emocional.

Respecto a la variable mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional, pudo hallarse que hay relación negativa y moderada ( $r_s = -0.592$ ) entre ambas, en este caso la dimensión hace alusión a tener dificultades para mantener la concentración y cumplir con las metas o demandas del entorno al experimentar una emoción desagradable (Gratz & Roemer, 2004); la interpretación de lo hallado consiste en que a menores niveles de mindfulness existen mayores dificultades para dirigir el comportamiento a metas, estos resultados también se han podido evidenciar en un estudio desarrollado por Erismán et al. (2005, citados por Mazaheri, 2015), en el cual también se pudo hallar relación entre las variables de mindfulness y regulación emocional. Por otro lado, como plantean Bishop et al. (2004), uno de las características

inherentes del mindfulness es dirigir la atención al momento presente, de acuerdo con los autores, esto permite generar en la persona un incremento en los niveles de alerta, asimismo, refieren que al percibir un estímulo en el campo de la conciencia como un pensamiento o una emoción es posible volver a dirigir la atención al estímulo inicial, esto facilitaría poder dirigir el comportamiento a cumplir con las demandas del entorno una vez que se haya observado la presencia de una emoción desagradable; de igual manera, Josefsson et al. (2017), en un estudio con atletas, indica que al tener una mente consciente es posible regular las emociones de negativas y centrar la atención en los estímulos que son relevantes para llevar a cabo las tareas que se dan en el presente.

## **Capítulo VI**

### **Conclusiones y Sugerencias**

#### **6.1. Conclusiones**

##### **6.1.1. Primera**

Se determinó que existe relación entre mindfulness y la regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **6.1.2. Segunda**

Se estableció que el nivel predominante de mindfulness es bajo en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

##### **6.1.3. Tercera**

Se estableció que el nivel predominante de regulación emocional es alto de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 202

#### **6.1.4. Cuarta**

Se estableció que existe relación negativa y baja entre mindfulness y la dimensión conciencia de regulación emocional ( $rs=-303$ ) en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **6.1.5. Quinta**

Se estableció que existe relación negativa y alta entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional ( $rs=-716$ ) en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **6.1.6. Sexta**

Se estableció que existe relación negativa y moderada entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional ( $rs=-643$ ) en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **6.1.7. Séptima**

Se estableció que existe relación negativa y moderada entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional ( $rs=-592$ ) en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

#### **6.1.8. Octava**

Se determinó que existe relación significativa entre mindfulness y la regulación emocional ( $rs=-704$ ) en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.

## **6.2. Sugerencias**

### **6.2.1. Primera**

Que el área de psicología de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, pueda promover la regulación emocional en los estudiantes mediante la implementación de intervenciones basadas en mindfulness.

### **6.2.2. Segunda**

Que el área de psicología de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, pueda elaborar y ejecutar actividades orientadas a promover las diferentes dimensiones de la regulación emocional como son la conciencia y aceptación emocional, el acceso a estrategias de regulación emocional y la habilidad de poder cumplir con las metas planteadas a pesar de experimentar emociones desagradables.

### **6.2.3. Tercera**

Que el área de psicología de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, pueda elaborar y ejecutar actividades de prevención tomando como punto central las consecuencias de presentar altas dificultades en cuanto a la regulación emocional, debido al efecto negativo que supone en la salud mental de los adolescentes.

### **6.2.4. Cuarta**

Que el área de psicología de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, pueda elaborar y ejecutar actividades de promoción tomando como punto central los beneficios de la práctica de mindfulness, tanto de manera formal como no formal,

debido a que se ha demostrado que ello permite incrementar los niveles del rasgo disposicional, lo cual se ha asociado con mejoras en la salud mental y bienestar de los adolescentes.

#### **6.2.5. Quinta**

Que investigadores psicólogos y estudiantes de la carrera profesional de psicología puedan profundizar en el estudio de las variables abordadas en la presente investigación, de igual forma, se sugiere poder replicar el estudio en diferentes poblaciones.

## Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 37(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Ahmed, S., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15(Octubre), 11–25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- Albert, P. (2015). Why is depression more prevalent in women? *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 40(4), 219–221. <https://doi.org/10.1503/jpn.150205>
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. (2015). Emotion Regulation Flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>
- Alvarado, M. (2020). *Ideación suicida y regulación emocional en adolescentes de instituciones educativas estatales de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/23963>
- Alves, L., & Guedes, S. (2020). Mindfulness and emotional regulation: a systematic literature review. *SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool E Drogas (Edição Em Português)*, 16(3), 88–104. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168328>
- American Psychological Association. (2020). *APA Dictionary of Psychology*. Apa.org. <https://dictionary.apa.org/mindfulness>
- American Psychological Association. (2014). *APA Dictionary of Psychology*. Apa.org. <https://dictionary.apa.org/emotion-regulation>
- American Psychological Association. (s.f.-a). *APA Dictionary of Psychology*. Apa.org. <https://dictionary.apa.org/dysregulation>
- American Psychological Association. (s.f.-b). *APA Dictionary of Psychology*. Apa.org. <https://dictionary.apa.org/secondary-emotion>

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5®), 5a Ed
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. (3a. ed.). Grupo Editorial Patria.
- Baer, R., Smith, G., & Allen, K. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, *11*(3), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R., Smith, G., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct Validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and Nonmeditating Samples. *Assessment*, *15*(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>
- Baker, J. (2016). *Relations Among Dimensions of Emotion Regulation and Aggressive Behavior* [Tesis de Maestría, Eastern Michigan University]. Master's Theses and Doctoral Dissertations. <https://commons.emich.edu/theses/796>
- Barnhofer, T., Duggan, D., & Griffith, J. (2011). Dispositional mindfulness moderates the relation between neuroticism and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, *51*(8), 958–962. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.032>
- Barrios, H., & Gutiérrez de Piñeres, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *46*(1), 363–382. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100363>
- Begoña, M., Franco, P. & Mustaca, E. (2018). Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes. *Conciencia EPG*, *3*(2),12-33. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.2>
- Birtwell, K., Williams, K., Marwijk, H., Armitage, C., & Sheffield, D. (2019). An Exploration of Formal and Informal Mindfulness Practice and Associations

- with Wellbeing. *Mindfulness*, *10*, 89–99. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0951-y>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology. Science and Practice*, *11*(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Broderick, P., & Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, *2012*(136), 111–126. <https://doi.org/10.1002/yd.20042>
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K., West, A., Loverich, T., & Biegel, G. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an Adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, *23*(4), 1023–1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>
- Bullemor-Day, P. (2015). *Regulación emocional, atención y mindfulness en adolescentes con dificultades sociales, emocionales y conductuales* [Tesis de doctorado, University of London]. [https://pure.royalholloway.ac.uk/ws/files/25394667/Bullemor\\_Day\\_Philippa\\_Emotion\\_regulation\\_attention\\_and\\_mindfulness\\_in\\_adolescents\\_with\\_social\\_emotional\\_and\\_behavioural\\_difficulties.pdf](https://pure.royalholloway.ac.uk/ws/files/25394667/Bullemor_Day_Philippa_Emotion_regulation_attention_and_mindfulness_in_adolescents_with_social_emotional_and_behavioural_difficulties.pdf)
- Butler, R., Boden, M., Olino, T., Morrison, A., Goldin, P., Gross, J., & Heimberg, R. (2018). Emotional clarity and attention to emotions in cognitive behavioral group therapy and mindfulness-based stress reduction for social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, *55*(0887-6185), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.03.003>

- Campos, D., Cebolla, A., & Mira, A. (2015). Mindfulness como estrategia de regulación emocional. *Ágora del Salud* 1, 127-138. <http://hdl.handle.net/10234/116247>
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., Irrarázaval, M., Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irrarázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 38(2), 203–222. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Carpenter, J., Conroy, K., Gomez, A., Curren, L., & Hofmann, S. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical Psychology Review*, 74, 1–43. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101785>
- Cepeda, S. (2016). Regulación emocional y mindfulness disposicional en una muestra de hombres que practican terapias alternativas y complementarias. *Griot*, 9(1), 3–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7048213>
- Cepeda-Hernández, S. (2015). El Mindfulness Disposicional y su Relación con el Bienestar, la Salud Emocional y la Regulación Emocional. *Revista Internacional de Psicología*, 14(02), 1–31. <https://doi.org/10.33670/18181023.v14i02.135>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional* (pp. 1-33). <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Colmenero-Navarrete, L., García-Sancho, E., & Salguero, J. (2021). Relationship Between Emotion Regulation and Suicide Ideation and Attempt in Adults and Adolescents: A Systematic Review. *Archives of Suicide Research*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/13811118.2021.1999872>
- Contreras, N. (2021). *Regulación Emocional Cognitiva y Habilidades Sociales en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N°42044 “Alfonso Ugarte”, Tacna 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Privada de

- Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12969/2200>
- Cremades, C., Garay, C., Etchevers, M., Muiños, R., Peker, G., & Gómez-Penedo, M. (2022). Contemporaneous Emotion Regulation Theoretical Models: A Systematic Review. *Interacciones*, 8(2413-4465).  
<https://doi.org/10.24016/2022.v8.237>
- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: common and distinct mechanisms of action. *Depression and Anxiety*, 30(7), 654–661.  
<https://doi.org/10.1002/da.22124>
- Dimidjian, S., & Linehan, M. (2003). Defining an Agenda for Future Research on the Clinical Application of Mindfulness Practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 166–171. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg019>
- Dinis, A., Carvalho, S., Gouveia, J. P., & Estanqueiro, C. (2015). Shame memories and depression symptoms: the role of cognitive fusion and experiential avoidance. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(1), 63–86.
- Donofry, S., Erickson, K., Levine, M., Gianaros, P., Muldoon, M., & Manuck, S. (2020). Relationship between Dispositional Mindfulness, Psychological Health, and Diet Quality among Healthy Midlife Adults. *Nutrients*, 12(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/nu12113414>
- Dorjee, D. (2018). *Neuroscience and psychology of meditation in everyday life : searching for the essence of mind*. Routledge.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Eldesouky, L., & Gross, J. (2019). Emotion regulation goals: An individual difference perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(9).  
<https://doi.org/10.1111/spc3.12493>

- Erismán, S., & Roemer, L. (2011). A Preliminary Investigation of the Process of Mindfulness. *Mindfulness*, 3(1), 30–43. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0078-x>
- Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Fanselow, M. (2018). Emotion, motivation and function. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19(Febrero), 105–109. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.12.013>
- Finkelstein-Fox, L., Park, C., & Riley, K. (2018). Mindfulness and emotion regulation: promoting well-being during the transition to college. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(6), 639–653. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1518635>
- Friedel, S., Whittle, S., Vijayakumar, N., Simmons, J., Byrne, M., Schwartz, O., & Allen, N. (2015). Dispositional mindfulness is predicted by structural development of the insula during late adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 14(Agosto), 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.001>
- Fu, L., Wang, P., Zhao, M., Xie, X., Chen, Y., Nie, J., & Lei, L. (2020). Can emotion regulation difficulty lead to adolescent problematic smartphone use? A moderated mediation model of depression and perceived social support. *Children and Youth Services Review* 108. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104660>
- Germer, C. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? En C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 3–27). New York: Guilford Press
- Gómez, O. & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, Vol. 8, No. 1, 96–117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gouveia, P., Ramos, C., Brito, J., Almeida, T. C., & Cardoso, J. (2022). The Difficulties in Emotion Regulation Scale – Short Form (DERS-SF): psychometric properties and invariance between genders. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 35(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00214-2>

- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>
- Greco, L., Baer, R., & Smith, G. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573. doi:10.1080/026999399379186
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365. doi:10.1037/a0032135
- Gross, J. (2015a). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>
- Gross, J. (2015b). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2015.989751>
- Gross, D., & Preston, S. (2020). Darwin and the Situation of Emotion Research. *Emotion Review*, 12(3), 179–190. <https://doi.org/10.1177/1754073920930802>
- Grunfeld, R. (2019). *Mindfulness y Ansiedad en alumnos de secundaria de una institución educativa privada de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad

- Científica del Sur]. Repositorio Académico-Universidad Científica del Sur.  
<https://repositorio.cientifica.edu.pe/handle/20.500.12805/1994>
- Gu, S., Wang, F., Patel, N., Bourgeois, J., & Huang, J. (2019). A Model for Basic Emotions Using Observations of Behavior in *Drosophila*. *Frontiers in Psychology*, *10*(781). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00781>
- Gustin-García, M. (2019). *Aplicación del Child And Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) a Niños y Adolescentes Limeños: Adaptación y Evaluación del Instrumento* [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio UARM. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2042>
- Gustin-García, M. & Alegre-Bravo, A. (2021). Validación de Child and Adolescent Mindfulness Measure en escolares de Lima, Perú. *Revista Evaluar* Vol. 21, No. 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Gyurak, A., & Etkin, A. (2014). A Neurobiological Model of Implicit and Explicit Emotion Regulation. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2da ed., pp. 76-90). The Guilford Press.
- Hambour, V., Zimmer-Gembeck, M., Clear, S., Rowe, S., & Avdagic, E. (2018). Emotion regulation and mindfulness in adolescents: Conceptual and empirical connection and associations with social anxiety symptoms. *Personality and Individual Differences*, *134*(2018), 7–12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.037>
- Heppner, W., Spears, C., Vidrine, J. & Wetter, D. (2015). Mindfulness and Emotion Regulation. En B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 107–120). New York: Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S., & Paulina, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). Mcgraw-Hill Education.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-Hill Education.

- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, *19*, 347–372.  
[https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalpapeldelosdeficitemocionales.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalpapeldelosdeficitemocionales.pdf)
- Hervás, G., & Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *FOCAD para División de Psicoterapia*, 1ª ed. (julio-septiembre), 1-40.  
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Hölzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, *6*(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Huamani, A. & Saravia, L. (2017). *Adaptación Psicométrica de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en Adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3525>
- Institución Educativa Info (2018). *Colegio Jorge Basadre Grohmann Natividad – Tacna*. <https://www.institucioneducativa.info/dre/dre-tacna/colegio-jorge-basadre-grohmann-8828/>
- Irie, T., & Yokomitsu, K. (2019). Relationship Between Dispositional Mindfulness and Living Condition and the Well-Being of First-Year University Students in Japan. *Frontiers in Psychology*, *10*(1664-1078). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02831>
- Isham, A., Del Palacio-Gonzalez, A., & Dritschel, B. (2020). Trait Mindfulness and Emotion Regulation upon Autobiographical Memory Retrieval during Depression Remission. *Mindfulness*, *11*(2828–2840). <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01494-4>

- Josefsson, T., Ivarsson, A., Lindwall, M., Gustafsson, H., Stenling, A., Böröy, J., Mattsson, E., Carnebratt, J., Sevholt, S., & Falkevik, E. (2017). Mindfulness Mechanisms in Sports: Mediating Effects of Rumination and Emotion Regulation on Sport-Specific Coping. *Mindfulness*, 8(5), 1354–1363. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0711-4>
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Wherever you go, there you are : mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad* (3ed ed.). Kairós.
- Kang, Y., Rahrig, H., Eichel, K., Niles, H. F., Rocha, T., Lepp, N., Gold, J., & Britton, W. (2018). Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents. *Journal of School Psychology*, 68(Junio), 163–176. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.004>
- Kaplan, D., Raison, C. L., Milek, A., Tackman, A., Pace, T., & Mehl, M. R. (2018). Dispositional mindfulness in daily life: A naturalistic observation study. *PLOS ONE*, 13(11), e0206029. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206029>
- Karl, J. & Fischer, R. (2022). The State of Dispositional Mindfulness Research. *Mindfulness* 13, 1357–1372 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01853-3>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kraiss, J. T., ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive Psychiatry*, 102(Octubre), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152189>
- Lavoué, E., Kazemitabar, M., Doleck, T., Lajoie, S., Carrillo, R., & Molinari, G. (2019). Towards emotion awareness tools to support emotion and appraisal

- regulation in academic contexts. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 269–292. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09688-x>
- Lee, M., & Jang, K.S. (2021). Mediating Effects of Emotion Regulation between Socio-Cognitive Mindfulness and Achievement Emotions in Nursing Students. *Healthcare*, 9(9), 1238. <https://doi.org/10.3390/healthcare9091238>
- Linehan, M. (2015). *DBT skills training manual* (2da ed.). The Guilford Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos: desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 27(1), 134-146
- Low, R., Overall, N., Chang, V., Henderson, A., & Sibley, C. (2021). Emotion regulation and psychological and physical health during a nationwide COVID-19 lockdown. *Emotion*, 21(8). <https://doi.org/10.1037/emo0001046>
- Ma, Y., & Fang, S. (2019). Adolescents' Mindfulness and Psychological Distress: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Frontiers in Psychology*, 10(1358). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01358>
- Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C., & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6). <https://www.redalyc.org/pdf/582/58225137010.pdf>
- Martínez, A. & Campos, W. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista mexicana de ingeniería biomédica vol.36 no.3*. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-95322015000300004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-95322015000300004)
- Mazaheri, M. (2015). Difficulties in Emotion Regulation and Mindfulness in Psychological and Somatic Symptoms of Functional Gastrointestinal

- Disorders. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(4).  
<https://doi.org/10.17795/ijpbs-954>
- McKeering, P., & Hwang, Y.S. (2018). A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*, 10.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9.  
<https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Merwina, R., Cuper, P., Lynch, T., & McMahan, K. (2020). Personality disorders. En P. Sturmey (Ed.), *Functional Analysis in Clinical Treatment* (2da ed.). Academic Press.
- Meza, D. (2019). *Regulación emocional en adolescentes del colegio Príncipe de Asturias -Villa el Salvador, Lima 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio Institucional UIGV.  
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4220>
- Mindful Schools. (2019). *Research on Mindfulness*. Mindful Schools.  
<https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/research-on-mindfulness/>
- Ministerio de Educación & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la Covid-19*.  
<https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-ninas-ninos-adolescentes-contexto-covid-19-estudio-en-linea-peru-2020>
- Miranda, G. (2019). *Procrastinación Y Mindfulness Rasgo en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional UPCH.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/6560>
- Mohammadi, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11(16641078).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83–89. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437009.pdf>
- Mulyati, H., Yusuf, S., & Supriatna, M. (2020). Emotion Regulation in Adolescents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 399(2352-5398). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.097>
- Munoz-Martinez, A., Monroy-Cifuentes, A., & Torres-Sanchez, L. (2017). Mindfulness: ¿proceso, habilidad o estrategia? Un análisis desde el análisis del comportamiento y del contextualismo funcional. *Psicología USP*, 28(2), 298–303. <https://doi.org/10.1590/0103-656420160038>
- Niedenthal, P. M., & Ric, F. (2017). *Psychology of Emotion*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315276229>
- Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016). Reconciling and Thematizing Definitions of Mindfulness: The Big Five of Mindfulness. *Review of General Psychology*, 20(2), 183–193. <https://doi.org/10.1037/gpr0000074>
- Núñez, D., Villacura-Herrera, C., Celedón, K., Ulloa, J. L., Ramos, N., Spencer, R., & Fresno, A. (2022). Identifying self-report measures of emotion regulation and evaluating their psychometric properties: a protocol for a systematic review. *BMJ Open*, 12(5), e056193. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-056193>
- Ochoa, L. (2021). *Funcionalidad familiar y su relación con la regulación emocional en adolescente* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Santa María de Arequipa]. Repositorio UCSM. <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12920/10970>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Adolescents: health risks and solutions*. Who.int; World Health Organization: WHO. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Salud mental del adolescente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

- Organización Mundial de la Salud (2022). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*.  
<https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Organización Panamericana de la Salud (2018). *Los Jóvenes y la Salud Mental en un mundo en transformación*.  
[https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14710:world-mental-health-day-2018&Itemid=42091&lang=es](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14710:world-mental-health-day-2018&Itemid=42091&lang=es)
- Overall, J. (2019). *The Alchemy of Acceptance: How Accepting Emotions Enhances the Ability to Flexibly Work with Them* [Tesis de Maestría, University of Pennsylvania].  
 Repository UPENN.  
[https://repository.upenn.edu/mapp\\_capstone/185/](https://repository.upenn.edu/mapp_capstone/185/)
- Pagnini, F., Cavallera, C., Rovaris, M., Mendozzi, L., Molinari, E., Phillips, D., & Langer, E. (2019). Longitudinal associations between mindfulness and well-being in people with multiple sclerosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 19*(1), 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.11.003>
- Paladino, C. (2017). *Mindfulness como práctica clínica: alcances y limitaciones. Una evaluación de su eficacia*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-067/274>
- Patton, G., Sawyer, S., Santelli, J., Ross, D., Afifi, R., Allen, N., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., & Waldfogel, J. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *Lancet (London, England), 387*(10036), 2423–2478.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)

- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(160). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Phan-Le, N., Brennan, L., & Parker, L. (2022). The search for scientific meaning in mindfulness research: Insights from a scoping review. *PLOS ONE*, 17(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264924>
- Pirson, M., Langer, E., & Zilcha, S. (2018). Enabling a Socio-cognitive Perspective of Mindfulness: The Development and Validation of the Langer Mindfulness Scale. *Journal of Adult Development*, 25(3), 168–185. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9282-4>
- Predatu, R., Voinescu, B., & David, D. O. (2020). The Role of Emotion Regulation Difficulties in the Relation Between Insomnia and Depressive Symptoms. *International Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), 615–622. <https://doi.org/10.1007/s12529-020-09903-7>
- Puebla, M. (2020). *Efecto de mindfulness sobre variables psicológicas y biológicas en meditadores de larga duración* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zagan. <https://zagan.unizar.es/record/101479/files/TESIS-2021-144.pdf>
- Quaglia, J., Braun, S. E., Freeman, S. P., McDaniel, M. A., & Brown, K. W. (2016). Meta-analytic evidence for effects of mindfulness training on dimensions of self-reported dispositional mindfulness. *Psychological Assessment*, 28(7), 803–818. <https://doi.org/10.1037/pas0000268>
- Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena : mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Editorial Kairós.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5th ed.). MCGRAWHILL/INTERAMERICANA EDITORES, S. A. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/22488921e36d90caef3d8973d805dcb.pdf>

- Rosini, R., Nelson, A., Sledjeski, E., & Dinzeo, T. (2017). Relationships Between Levels of Mindfulness and Subjective Well-Being in Undergraduate Students. *Modern Psychological Studies: Vol. 23(1)*. <https://scholar.utc.edu/mps/vol23/iss1/4>
- Royuela-Colomer, E., Fernández-González, L., & Orue, I. (2021). Longitudinal Associations between Internalizing Symptoms, Dispositional Mindfulness, Rumination and Impulsivity in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10). <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01476-2>
- Royuela-Colomer, E., Fernández-González, L., Orue, I., & Calvete, E. (2022). The Association between exposure to COVID-19, internalizing symptoms, and Dispositional Mindfulness in Adolescents: a longitudinal pre- and during-pandemic study. *Child Psychiatry & Human Development*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01349-0>
- Ruiz, F. (2014). The relationship between low levels of mindfulness skills and pathological worry: The mediating role of psychological inflexibility. [La relación entre habilidades de mindfulness y preocupación patológica: El rol mediador de la inflexibilidad psicológica]. *Anales de Psicología*, 30(3), 887-897. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.150651>
- Sabatier, C., Restrepo, D., Moreno, M., Hoyos, O., & Palacio, J. (2017). Regulación emocional en niños y adolescentes: conceptos, procesos e influencias. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 75–90. <https://doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Sánchez, M., Elizalde, M., & Salcido, L. (2021). Regulación emocional como factor protector de conductas suicidas. *Psicología Y Salud*, 32(1), 49–56. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i1.2710>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11(946). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>

- Schäfer, J., Naumann, E., Holmes, E., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. (2016). Emotion Regulation Strategies in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(2), 261–276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Schwartz-Mette, R., Lawrence, H., Shankman, J., Fearey, E., & Harrington, R. (2021). Intrapersonal Emotion Regulation Difficulties and Maladaptive Interpersonal Behavior in Adolescence. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *49*(6), 749–761. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00739-z>
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, *11*(1), 379–405. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Shiota, M., & Kalat, J. (2012). *Emotion*. Wadsworth Cengage Learning.
- Siegel, R., Germen, C. y Olendzki, A. (2016). Mindfulness: ¿Qué es? ¿Dónde surgió? En F. Didonna. *Manual clínico de mindfulness* (M. Castell, Trans). Bilbao: Desclée de Brouwer. (Obra original publicada en 2009)
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, *66*(67), 5-30.
- Singh, P. (2022). Emotion Regulation Difficulties Mediate the Relationship between Neuroticism and Health-Risk Behaviours in Adolescents. *The Journal of Psychology*, *156*(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/00223980.2021.2006124>
- Socarrás, D. (2015). *Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E), para adolescentes de Villa Clara*. [Tesis de maestría, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas]. Repositorio UCLV. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/3707>
- Sörman, K., Garke, M., Isacson, N., Jangard, S., Bjureberg, J., Hellner, C., Sinha, R., & Jayaram-Lindström, N. (2021). Measures of emotion regulation: Convergence and psychometric properties of the difficulties in emotion regulation scale and emotion regulation questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, *78*(2). <https://doi.org/10.1002/jclp.23206>

- Starosta, J., Izydorczyk, B., Sitnik-Warchulska, K., & Lizińczyk, S. (2021). Impulsivity and Difficulties in Emotional Regulation as Predictors of Binge-Watching Behaviours. *Frontiers in Psychiatry*, *12*(743870). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.743870>
- Štrbáková, R. (2019). Historia de la palabra emoción en perspectiva comparativa. *PHILOLOGIA*, *XXIX*, 55–80. [https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustav/Ustav\\_filologickych\\_studii/Philologia/Philologia\\_2019/PHILOLOGIA\\_XXIX\\_1\\_-\\_2\\_Strbakova.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustav/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2019/PHILOLOGIA_XXIX_1_-_2_Strbakova.pdf)
- Suanrueang, P., Peltzer, K., Suen, M.-W., Lin, H.-F., & Er, T.-K. (2022). Trends and Gender Differences in Mental Disorders in Hospitalized Patients in Thailand. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, *59*(Enero-Diciembre), 1–14. <https://doi.org/10.1177/00469580221092827>
- Theofanous, A., Ioannou, M., Zacharia, M., Georgiou, S., & Karekla, M. (2020). Gender, Age, and Time Invariance of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) and Psychometric Properties in Three Greek-Speaking Youth Samples. *Mindfulness*, *11*(5). <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01350-5>
- Tomlinson, E., Yousaf, O., Vittersø, A., & Jones, L. (2017). Dispositional Mindfulness and Psychological Health: A Systematic Review. *Mindfulness*, *9*(1), 23–43. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0762-6>
- Tull, M. (2020). *Why People With PTSD May Experience Reactionary Emotions*. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/secondary-emotions-2797387#:~:text=vulnerable%20to%20them.->
- Turcotte, J., Lakatos, L., & Oddson, B. (2022). Self-regulation of attention may unify theories of mindfulness. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, *2326-5523*. <https://doi.org/10.1037/cns0000310>

- Unidad de Gestión Educativa Local Tacna (2021). *Oficio Múltiple N°368-2021-AGP-UGELT-DRET/GOB.REG.TACNA*.  
[https://ugeltacna.gob.pe/resources/image/normatividades/doc00311820210903121548.pdf\\_file\\_1630689732.pdf](https://ugeltacna.gob.pe/resources/image/normatividades/doc00311820210903121548.pdf_file_1630689732.pdf)
- Valencia, M. (2018). *Clima social familiar e inteligencia emocional en alumnos del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Modesto Basadre, Tacna - Perú 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna.  
<https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/943>
- Vallejo, M. (2008). Mindfulness o atención plena: de la meditación y la relajación en la terapia. En F. J. Labrador (coord.). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide, págs. 225-241.
- Veytia-López, M., Guadarrama, R., Márquez-Mendoza, O., & Fajardo Gómez, R. J. (2016). Mindfulness y síntomas de depresión en adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Actualidades En Psicología*, 30(121), 39–48.  
<https://doi.org/10.15517/ap.v30i121.24047>
- Villafuerte, R. (2018). *Influencia de la inteligencia emocional en la competencia social en los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Champagnat, Tacna 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna.  
<https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/589>
- Warren, M., Wray-Lake, L., & Shubert, J. (2019). Developmental changes in mindful awareness during adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 31–40. <https://doi.org/10.1177/0165025419885023>
- Warren, M., Schonert-Reichl, K., Gill, R., Gadermann, A., & Oberle, E. (2021). Naturalistic development of trait mindfulness: A longitudinal examination of victimization and supportive relationships in early adolescence. *PLOS ONE*, 16(5), e0250960. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250960>

- Webb, L., Sibinga, E., Musci, R., Clary, L., & Mendelson, T. (2021). Confirming Profiles of Comorbid Psychological Symptoms in Urban Youth: Exploring Gender Differences and Trait Mindfulness. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11), 2249–2261. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01509-w>
- Weiss, N., Gratz, K., & Lavender, J. (2015). Factor Structure and Initial Validation of a Multidimensional Measure of Difficulties in the Regulation of Positive Emotions. *Behavior Modification*, 39(3), 431–453. <https://doi.org/10.1177/0145445514566504>
- Wen, X., Zhang, Q., Liu, X., Du, J., & Xu, W. (2021). Momentary and longitudinal relationships of mindfulness to stress and anxiety among Chinese elementary school students: mediations of cognitive flexibility, self-awareness, and social environment. *Journal of Affective Disorders*, 293(2021), 197–204. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.038>
- Wheeler, M. S., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2017). The Neuroscience of Mindfulness: How Mindfulness Alters the Brain and Facilitates Emotion Regulation. *Mindfulness*, 8(6), 1471–1487. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0742-x>
- Young, K., Sandman, C., & Craske, M. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>
- Zafar, H., Debowska, A., & Boduszek, D. (2020). Emotion regulation difficulties and psychopathology among Pakistani adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 121–139. <https://doi.org/10.1177/1359104520969765>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/016502541351540>

# ANEXOS

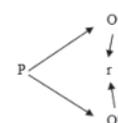
**Anexo A**  
**Matriz de consistencia**

**Tabla A1**

*Mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.*

| <b>Formulación del problema</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Hipótesis</b>  | <b>Variables</b>        | <b>Dimensiones e Ítems</b>                 | <b>Instrumentos</b>                                     | <b>Metodología</b>   |
|--|--|---|-------------------------|--|---|--|
| <b>Pregunta general</b>  | <b>Objetivo General</b>  | <b>Hipótesis General</b>  |                         |  |   | <b>Tipo</b>  |
| ¿Existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna | Determinar la relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre | Existe relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna | Variable 1: Mindfulness | Unidimensional<br>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8 | <i>Child and Adolescent Mindfulness Measure</i> (CAMM). | Descriptivo-correlacional                                  |
|  |  |   |                         |  |   | <b>Diseño</b><br>No experimental transversal correlacional |
|  |  |   |                         |  |   | <b>Enfoque</b><br>Cuantitativo                             |

2022? Grohmann, Tacna 2022  
2022.



Donde:

P = Población

O1=Observación de la V1:  
Mindfulness

O2=Observación de la V2:

Regulación emocional

r=Correlación entre variables

| Pregunta Específica 1  | Objetivo Específico 1  | Hipótesis Específica 1  | Conciencia         | Variable 2:    | Regulación emocional   | Escala de dificultades en regulación emocional (DERS) |
|--|--|---|--------------------|----------------|------------------------|---|
| ¿Cuál es el nivel predominante de mindfulness en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | Establecer el nivel predominante de mindfulness en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | El nivel predominante de mindfulness es bajo en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | 1, 2, 4, 5 y 6.    | <b>Rechazo</b> | 7, 11, 15 y 16         | 7, 11, 15 y 16  |
|  |  |   | <b>Estrategias</b> |                | 3, 9, 14, 17 y 20      | 3, 9, 14, 17 y 20                                     |
|  |  |   | <b>Metas</b>       |                | 8, 10, 12, 13, 18 y 19 | 8, 10, 12, 13, 18 y 19                                |

| <b>Pregunta</b>  | <b>Objetivo</b>  | <b>Hipótesis</b>   |
|--|--|--|
| <b>Específica 2</b><br>¿Cuál es el nivel predominante de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | <b>Específico 2</b><br>Establecer el nivel predominante de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | <b>Específica 2</b><br>El nivel predominante de regulación emocional es alto de dificultades en la regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. |
| <b>Pregunta</b><br><b>Específica 3</b><br>¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión  | <b>Objetivo</b><br><b>Específica 3</b><br>Establecer la relación entre mindfulness y la  | <b>Hipótesis</b><br><b>Específica 3</b><br>Existe relación entre mindfulness y la dimensión  |

---

|   |  |   |
|---|--|---|
| conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | de dimensión conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | conciencia de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. |
|---|--|---|

---

| <b>Pregunta Especifica 4</b>   | <b>Objetivo Especifica 4</b>   | <b>Hipótesis Especifica 4</b>   |
|--|--|---|
| ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario | Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes | Existe relación entre mindfulness y la dimensión rechazo de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario |

---

---

|   |  |   |
|---|--|---|
| de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. |
|---|--|---|

---

| <b>Pregunta Especifica 5</b>   | <b>Objetivo Especifica 5</b>   | <b>Hipótesis Especifica 5</b>   |
|--|--|---|
| ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | Existe relación entre mindfulness y la dimensión estrategias de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. |

---

---

2022.

| <b>Pregunta<br/>Específica 6</b>   | <b>Objetivo<br/>Específica 6</b>   | <b>Hipótesis<br/>Específica 6</b>   |
|--|--|---|
| ¿Existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | Establecer la relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | Existe relación entre mindfulness y la dimensión metas de regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. |
| <b>Pregunta<br/>Específica 7</b>   | <b>Objetivo<br/>Específica 7</b>   | <b>Hipótesis<br/>Específica 7</b>   |
| ¿Cuál es el grado  | Establecer el  | Existe relación   |

---

|   |   |   |
|---|---|---|
| de relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022? | grado de relación entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. | significativa entre mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022. |
|---|---|---|

---

## Anexo B

### Interpretación de coeficiente de correlación de Spearman (Martínez & Campos, 2015)

**Tabla B1**

*Interpretación de coeficiente de correlación de Spearman*

| Valor de Rho de Spearman | Significado                            |
|--------------------------|--|
| -1                       | Correlación negativa grande y perfecta |
| -0.9 a -0.99             | Correlación negativa muy alta          |
| -0.7 a -0.89             | Correlación negativa alta              |
| -0.4 a -0.69             | Correlación negativa moderada          |
| -0.2 a -0.39             | Correlación negativa baja              |
| -0.01 a -0.19            | Correlación negativa muy baja          |
| 0                        | Correlación nula                       |
| 0.01 a 0.19              | Correlación positiva muy baja          |
| 0.2 a 0.39               | Correlación positiva baja              |
| 0.4 a 0.69               | Correlación positiva moderada          |
| 0.7 a 0.89               | Correlación positiva alta              |
| 0.9 a 0.99               | Correlación positiva muy alta          |
| 1                        | Correlación positiva grande y perfecta |

**Anexo C**  
**Estadísticos Descriptivos**

**Tabla C1***Frecuencia y porcentaje de estudiantes según el sexo*

| Sexo      | f   | %    |
|-----------|-----|------|
| Femenino  | 104 | 46.4 |
| Masculino | 120 | 53.6 |
| Total     | 224 | 100  |

**Tabla C2***Mindfulness según el sexo*

| Sexo | Nivel bajo |      | Nivel medio bajo |      | Nivel medio |      | Nivel medio alto |      | Nivel alto |      | Total |      |
|------|------------|------|------------------|------|-------------|------|------------------|------|------------|------|-------|------|
|      | f          | %    | f                | %    | f           | %    | f                | %    | f          | %    | f     | %    |
| F    | 17         | 16.3 | 24               | 23.1 | 37          | 35.6 | 12               | 11.5 | 14         | 13.5 | 104   | 46.4 |
| M    | 12         | 10   | 14               | 11.7 | 34          | 28.3 | 24               | 20   | 36         | 30   | 120   | 53.6 |

**Tabla C3***Regulación emocional según el sexo*

| Sexo | Nivel bajo de dificultades |      | Nivel medio de dificultades |      | Nivel alto de dificultades |      | Total |      |
|------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|      | f                          | %    | f                           | %    | f                          | %    | f     | %    |
| F    | 19                         | 18.3 | 25                          | 24   | 60                         | 57.7 | 104   | 46.4 |
| M    | 35                         | 29.2 | 50                          | 41.7 | 35                         | 29.2 | 120   | 53.6 |

**Tabla C4***Dimensión conciencia de regulación emocional según el sexo*

| Sexo | Nivel bajo de dificultades |      | Nivel medio de dificultades |      | Nivel alto de dificultades |      | Total |      |
|------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|      | f                          | %    | f                           | %    | f                          | %    | f     | %    |
| F    | 18                         | 17.3 | 42                          | 40.4 | 44                         | 42.3 | 104   | 46.4 |
| M    | 33                         | 27.5 | 56                          | 46.7 | 31                         | 25.8 | 120   | 53.6 |

**Tabla C5***Dimensión rechazo de regulación emocional según el sexo*

| Sexo | Nivel bajo de dificultades |      | Nivel medio de dificultades |      | Nivel alto de dificultades |      | Total |      |
|------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|      | f                          | %    | f                           | %    | f                          | %    | f     | %    |
| F    | 17                         | 16.3 | 33                          | 31.7 | 54                         | 51.9 | 104   | 46.4 |
| M    | 34                         | 28.3 | 54                          | 45   | 32                         | 26.7 | 120   | 53.6 |

**Tabla C6***Dimensión estrategias de regulación emocional según el sexo*

| Sexo | Nivel bajo de dificultades |      | Nivel medio de dificultades |      | Nivel alto de dificultades |      | Total |      |
|------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|      | f                          | %    | f                           | %    | f                          | %    | f     | %    |
| F    | 21                         | 20.2 | 37                          | 35.6 | 46                         | 44.2 | 104   | 46.4 |
| M    | 45                         | 37.5 | 48                          | 40   | 27                         | 22.5 | 120   | 53.6 |

**Tabla C7***Dimensión metas de regulación emocional según el sexo*

| Sexo | Nivel bajo de dificultades |      | Nivel medio de dificultades |      | Nivel alto de dificultades |      | Total |      |
|------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|      | f                          | %    | f                           | %    | f                          | %    | f     | %    |
| F    | 19                         | 18.3 | 37                          | 35.6 | 48                         | 46.2 | 104   | 46.4 |
| M    | 36                         | 30   | 51                          | 42.5 | 33                         | 27.5 | 120   | 53.6 |

**Tabla C8***Frecuencia y porcentaje de estudiantes según el grado*

| Grado    | f   | %    |
|----------|-----|------|
| 1° grado | 63  | 28.1 |
| 2° grado | 53  | 23.7 |
| 3° grado | 39  | 17.4 |
| 4° grado | 35  | 15.6 |
| 5° grado | 34  | 15.2 |
| Total    | 224 | 100  |

**Tabla C9***Mindfulness según el grado*

| Sexo     | Nivel bajo |      | Nivel medio bajo |      | Nivel medio |      | Nivel medio alto |      | Nivel alto |      | Total |      |
|----------|------------|------|------------------|------|-------------|------|------------------|------|------------|------|-------|------|
|          | f          | %    | f                | %    | f           | %    | f                | %    | f          | %    | f     | %    |
| 1° grado | 6          | 9.5  | 9                | 14.3 | 16          | 25.4 | 11               | 17.5 | 21         | 33.3 | 63    | 28.1 |
| 2° grado | 5          | 9.4  | 10               | 18.9 | 21          | 39.6 | 9                | 17   | 8          | 15.1 | 53    | 23.7 |
| 3° grado | 10         | 25.6 | 9                | 23.1 | 11          | 28.2 | 6                | 15.4 | 3          | 7.7  | 39    | 17.4 |
| 4° grado | 4          | 11.4 | 5                | 14.3 | 15          | 42.9 | 5                | 14.3 | 6          | 17.1 | 35    | 15.6 |
| 5° grado | 4          | 11.8 | 5                | 14.7 | 8           | 23.5 | 5                | 14.7 | 12         | 35.3 | 34    | 15.2 |

**Tabla C10***Regulación emocional según el grado*

| Sexo     | Nivel bajo de dificultades |      | Nivel medio de dificultades |      | Nivel alto de dificultades |      | Total |      |
|----------|----------------------------|------|-----------------------------|------|----------------------------|------|-------|------|
|          | f                          | %    | f                           | %    | f                          | %    | f     | %    |
| 1° grado | 20                         | 31.7 | 15                          | 23.8 | 28                         | 44.4 | 63    | 28.1 |
| 2° grado | 8                          | 15.1 | 22                          | 41.5 | 23                         | 43.4 | 53    | 23.7 |
| 3° grado | 8                          | 20.5 | 14                          | 35.9 | 17                         | 43.6 | 39    | 17.4 |
| 4° grado | 7                          | 20   | 13                          | 37.1 | 15                         | 42.9 | 35    | 15.6 |
| 5° grado | 11                         | 32.4 | 11                          | 32.4 | 12                         | 35.3 | 34    | 15.2 |

## Anexo D

### Carta de Presentación Para la Aplicación de los Instrumentos



**UPT**

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES

Sin fines de lucro

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

### CARTA DE PRESENTACIÓN

Tacna, 2022 julio 08

Señora.

**Prof. Alicia Cutipa Cahuana**

Directora de la Institución Educativa "Jorge Basadre Grohmann"

Ciudad.-

Con especial agrado me dirijo a usted para expresarle un cordial saludo y así mismo manifestarle que la señorita **Paola Rossana Ramos Illachura**, egresada de la Carrera Profesional de Psicología, viene realizando su trabajo de investigación titulado "Mindfulness y regulación emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022", para lo cual requiere la aplicar de los instrumentos denominados: escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) para adolescentes y medida de Mindfulness y regulación emocional.

Por lo que mucho agradeceré tenga a bien brindarle las facilidades necesarias para que pueda recabar información académica de los estudiantes de la Institución que tan dignamente dirige.

Quedando muy reconocidos por su colaboración, es propicia la ocasión para expresarle las muestras de mi consideración más distinguida.

Atentamente,



Firmado por

**MARCELINO RAUL VALDIVIA DUEÑAS**

CN = MARCELINO RAUL VALDIVIA DUEÑAS  
O = UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
T = DECANO FACULTAD EDUCACION, CS.  
COMUNICACION Y HUMANIDADES  
SerialNumber = DNE00412536  
C = PE

c.c. - Archivo  
gca\*  
Reg. Carta Nº 152-2022

**Anexo E**  
**Constancia de Aplicación de los Instrumentos**

|   |   |   |
|---|---|---|
|  | <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JORGE BASADRE GROHMANN"<br/>"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"<br/>"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"</p> |  |
|---|---|---|

---

**CONSTANCIA**

La directora de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, que suscribe.

**HACE CONSTAR**

Que, la Srta. PAOLA ROSSANA RAMOS ILLACHURA, Bachiller en Psicología, egresada de la Universidad Privada de Tacna, ha realizado la aplicación de los instrumentos psicométricos: Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes. (DERS) y Medida de Mindfulness (Atención Plena) Para Niños Y Adolescentes, a los estudiantes de nivel secundario de nuestra institución educativa.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estime convenientes.

Tacna, 25 de julio del 2022

Atentamente,

C.c. Archivo  
AECC/D-JBG



  
Prof. Alicia E. Cutipa Cahuana  
DIRECTORA (e)

---

AVENIDA BASADRE Y FORERO 1960  
Primaria COD. MOD. 0594143 / Secundaria COD. MOD. 0568592

## Anexo F

## Comunicados enviados a los padres de familia de la Institución

**COMUNICADO N° 072 – 2022-DIR/JBG**

**AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE TEST**

**SEÑORES PADRES DE FAMILIA DEL NIVEL SECUNDARIO.**

Reciban un cordial saludo, el presente es para solicitar AUTORIZACIÓN en la aplicación de TEST sobre “Mindfulness (atención plena) y regulación emocional”, instrumento que servirá para ver la relación de variables de investigación que se presentan en los estudiantes, los cuales nos permitirá implementar programas para mejorar las estrategias de regulación emocional.

Indicar que el llenado del test será de manera anónima en horario de 1:45 – 2:00 p.m., un único día (jueves 1° y 2° - viernes 3°, 4° y 5°)

A efectos de brindar su autorización se le envía el siguiente link de formulario.  
<https://forms.gle/KiqUVSyRHT8b3HEX7>

Tacna, 18 de julio de 2022.  
**LA DIRECCIÓN**

**COMUNICADO N° 074 – 2022-DIR/JBG**

**APLICACIÓN DE TEST**

**1° y 2°**

**DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO**

Reciban un cordial saludo, el presente es para solicitar brindar las facilidades a estudiante de la UPT – Psicóloga, para que luego de haberse solicitado autorización a los padres de familia, realizará la aplicación de TEST sobre “Mindfulness (atención plena) y regulación emocional”. Dicho Test se aplicará según el siguiente horario: de 1:45 – 2:00 p.m., un único día (jueves 1° y 2° de secundaria). El docente que le corresponde la última hora deberá acompañar al aplicador del Test .

Tacna, 20 de julio de 2022.  
**LA DIRECCIÓN**

| HORA           | JUEVES             |
|----------------|--------------------|
| 1° 8:15-9:00   |                    |
| 2° 9:00-9:45   |                    |
| 9:45-10:00     | RECREO             |
| 3° 10:00-10:40 |                    |
| 4° 10:40-11:20 |                    |
| 5° 11:20-12:05 |                    |
| 12:05-12:20    | RECREO             |
| 6° 12:20-1:00  |                    |
| 7° 1:00-1:45   |                    |
| 1:45-2:00      | APLICACIÓN DE TEST |

**COMUNICADO N° 075 – 2022-DIR/JBG**

**APLICACIÓN DE TEST**

**3°, 4° y 5°**

**DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO**

Reciban un cordial saludo, el presente es para solicitar brindar las facilidades a estudiante de la UPT – Psicóloga, para que luego de haberse solicitado autorización a los padres de familia, realizará la aplicación de TEST sobre “Mindfulness (atención plena) y regulación emocional”. Dicho Test se aplicará según el siguiente horario: de 1:45 – 2:00 p.m., un único día (**viernes 3°, 4° y 5° de secundaria**). El docente que le corresponde la última hora deberá acompañar al aplicador del Test .

Tacna, 20 de julio de 2022.

LA DIRECCIÓN

**Distribución del tiempo**  
**Viernes 22 de julio**

| HORA           | VIERNES                   |
|----------------|---------------------------|
| 1° 8:15-9:00   |                           |
| 2° 9:00-9:45   |                           |
| 9:45-10:00     | <b>RECREO</b>             |
| 3° 10:00-10:40 |                           |
| 4° 10:40-11:20 |                           |
| 5° 11:20-12:05 |                           |
| 12:05-12:20    | <b>RECREO</b>             |
| 6° 12:20-1:00  |                           |
| 7° 1:00-1:45   |                           |
| 1:45-2:00      | <b>APLICACIÓN DE TEST</b> |

## Anexo G

### Formulario de Consentimiento Informado

#### Consentimiento informado

Este documento tiene como propósito asegurar la autorización para el desarrollo de la investigación de tesis denominada "Mindfulness y Regulación Emocional en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Jorge Basadre Grohmann, Tacna 2022.", la cual busca encontrar los niveles de mindfulness (atención plena) y regulación emocional en los estudiantes, siendo ejecutada con únicos fines académicos y como aporte para el conocimiento.

Para esto, se aplicarán instrumentos psicológicos (Test) a los estudiantes de 1ero a 5to de secundaria. La participación de los estudiantes será debidamente codificada y en ningún caso se registrarán con nombre, respetando así la confidencialidad. Asimismo, la presente investigación no involucra ningún tipo de riesgo asociado a la participación en este proyecto y esta es de carácter voluntario.

Nombre del padre/madre de familia o apoderado \*

Texto de respuesta breve

Nombre del/la estudiante \*

Texto de respuesta breve

Grado \*

- Primero de secundaria
- Segundo de secundaria
- Tercero de secundaria
- Cuarto de secundaria
- Quinto de secundaria

Sección \*

A

B

C

Después de haber sido informado (a) sobre el procedimiento de evaluación con fines de investigación y estando de acuerdo, doy mi consentimiento para que se realicen la aplicación de las pruebas o instrumentos psicológicos correspondientes \*

Sí

No

## Anexo H

### Informe de Culminación de Asesoría



UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA



*"Año del fortalecimiento de la soberanía nacional"*

Tacna, 14 de setiembre del 2022

**INFORME N° 012-2022-UPT/FAEDCOH/EPH/CBFR**

**PARA** : Dr. M. RAÚL VALDIVIA DUEÑAS  
Decano de la Facultad de Educación Ciencias de la Comunicación y Humanidades.

**DE** : Mgr. Cristina Beatriz Flores Rosado  
Docente de la Carrera Profesional de Psicología

**ASUNTO** : Presentación de Tesis de bachiller Ramos Illachura, Paola Rossana

**REFERENCIA** : RESOLUCIÓN N° 279-D-2022-UPT/FAEDCOH

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo cordialmente y hacer de su conocimiento la culminación de la evaluación del plan de tesis, que lleva por título: "MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA 2022", bajo RESOLUCIÓN N° 279-D-2022-UPT/FAEDCOH, presentada por la Bachiller en Psicología Ramos Illachura, Paola Rossana, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología.

Tras haber realizado la asesoría correspondiente y las respectivas revisiones en mérito a la resolución antes descrita, el Bachiller ha levantado todas las observaciones hechas y se encuentra APTO para continuar con los trámites correspondientes.

Sin otro particular aprovecho la oportunidad para expresarle mi especial deferencia.

Atentamente,

Mgr. Cristina Beatriz Flores Rosado  
Docente – Escuela Profesional de Humanidades  
Carrera Profesional de Psicología

## Anexo I

### Informe de Culminación de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado Dictaminador: Mtro. Yefer Torres Gonzales

#### INFORME N°03/2022 YATG/ FAEDCOH

Al: **Dr. Marcelino Raúl Valdivia Dueñas**  
Decano de la Facultad de Educación, Ciencias de la comunicación y Humanidades.

De: **Maestro. Yefer Andrés Torres Gonzales.**  
Jurado Dictaminador.

Asunto: Culminación de evaluación del informe de investigación o tesis.

Fecha: Tacna 14 de noviembre de 2022.

Doc. Ref.: Resolución N° 361-D-2022-UPT/FAEDCOH

Me dirijo a Ud., para hacerle llegar el informe de evaluación del informe de investigación o tesis titulada: MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA 2022; realizado por la bachiller en psicología: Ramos Illachura, Paola Rossana.

Al respecto debo informar que:

|   |
|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Cumple con los requisitos del informe de investigación o tesis. |
| <input type="checkbox"/> No cumple con los requisitos del informe de investigación o tesis          |

Observaciones: Se levantaron las observaciones hechas directamente.

Atte.



.....  
Mgtr. Yefer Andrés Torres Gonzales  
D.N.I. 29688902  
ORCID: 0000000238230915

## Anexo J

### Ficha de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado Dictaminador: Mtro. Yefer Torres Gonzales

#### ESCUELA PROFESIONAL DE HUMANIDADES Carrera Profesional de Psicología

#### ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN O TESIS

|                      |  |
|----------------------|--|
| Título               | "MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA 2022" |
| AUTORÍA Y AFILIACIÓN | RAMOS ILLACHURA, Paola Rossana   |
| SEMESTRE ACADÉMICO   | 2022-II  |
| JURADO DICTAMINADOR  | Mtro. YEFER ANDRES TORRES GONZALES   |
| FECHA DE EVALUACIÓN  | 15-11-2022   |

| Nº | COMPONENTES DE LA TESIS               | INDICADORES  | % AVANCE |
|----|---------------------------------------|--|----------|
| 1  | Portada                               | Contiene los datos principales de acuerdo a la estructura del Plan de Trabajo de Investigación (monografía) de la FAEDCOH<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 2  | Título, autor y asesor                | En el título se encuentran las variables del estudio, la unidad del estudio del lugar y el tiempo<br>Bueno Regular Recomendaciones:<br>Declara correctamente la autoría (va centrado y en orden: apellidos y nombres) y al asesor que contribuyó en el desarrollo de la Tesis<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 3  | Líneas y Sub línea de investigación   | El título de la Tesis se desarrolla en las líneas de Investigación y las sub líneas correspondiente a la escuela profesional de la FAEDCOH<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |
| 4  | Índice de contenido, tablas y figuras | El índice de contenidos refleja la estructura de la tesis en capítulos y acápite indicando la página en donde se encuentran<br>Bueno Regular Recomendaciones:<br>En el índice de tablas y figuras se ubican las mismas con el número de páginas en que se encuentran<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |
| 5  | Resumen y Abstract                    | El resumen tiene una extensión adecuada no mayor a una página y se encuentran: los principales objetivos, el alcance de la investigación, la metodología empleada, los resultados alcanzados y las principales conclusiones<br>Bueno Regular Recomendaciones:<br>Se encuentra el abstract en la tesis (traducción del resumen en inglés) e incluye las palabras claves como mínimo 5 y están escrita en minúscula, separada con coma y en orden alfabético<br>Bueno Regular Recomendaciones: | 5        |
| 6  | Introducción                          | Describe contextual y específicamente la problemática a investigar, establece el propósito de la investigación e indica la estructura de la investigación<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 7  | Determinación del problema            | Describe específicamente donde se encuentra la problemática objeto del estudio y describe las posibles causas que generan la problemática en estudio<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |
| 8  | Formulación del problema              | Las interrogantes del problema principal y secundario contienen las variables del estudio, el sujeto de estudio, la relación y la condición en que se realiza la investigación.<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 9  | Justificación de la investigación     | Responde a las preguntas ¿Por qué se está realizando la investigación?, ¿cuál es la utilidad de estudio?, ¿Por qué es importante la investigación?<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |
| 10 | Objetivos                             | Guardan relación con el título, el problema de la investigación, son medibles y se aprecia un objetivo por variable como mínimo.   | 5        |

|    |  |  |         |                  |   |
|----|--|--|---------|------------------|---|
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 11 | <b>Antecedentes del estudio</b>  | Presenta autoría, título del proyecto de investigación, conclusiones relacionadas con su Informe de investigación y metodología de la investigación  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 12 | <b>Definiciones operacionales</b>                                      | Da significado preciso según el contexto y expresión de las variables de acuerdo al problema de investigación formulado  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 13 | <b>Fundamentos teórico científicos de las variables</b>                | Las bases teóricas, abordan con profundidad el tratamiento de las variables del estudio y está organizado como una estructura lógica, y sólida en argumentos bajo el estilo APA                              |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | En el fundamento teórico científico se desarrollan los indicadores de cada una de las variables, la extensión del fundamento teórico científico le da solidez a la tesis y respeta la corrección idiomática. |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 14 | <b>Enunciado de las Hipótesis</b>                                      | Las hipótesis general y específica son comprobables, guardan relación y coherencia con el título, el problema y los objetivos de la investigación.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 15 | <b>Operacionalización de las variables y escala de medición</b>        | Las variables se encuentran bien identificadas en el título del informe de investigación o Tesis   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se establecen las dimensiones o los indicadores de las variables que permiten su medición.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se precisa claramente la escala de medición de las variables   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 16 | <b>Tipo y diseño de investigación</b>                                  | El informe de investigación guarda correspondencia con el tipo de investigación y la relación entre las variables.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | El diseño de investigación guarda correspondencia con el tipo de investigación y el nivel de investigación   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 17 | <b>Ámbito de la investigación</b>                                      | Precisa el ámbito y el tiempo social en que se realizó la investigación  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 18 | <b>Unidad de estudio, población y muestra</b>                          | Se encuentra claramente definida la unidad de estudio en cuanto al objeto y el ámbito de la investigación  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se identifica con precisión la población en la se realiza la investigación.  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se precisa la forma en que se determinó el tamaño de la muestra, su margen de error y muestreo utilizado para la selección de las unidades muestrales  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 19 | <b>Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de datos</b> | Se señala la pertinencia de las técnicas e instrumentos por variable y se indica cómo se recopiló la información. A su vez presenta la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados                 |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se indica cómo se presentó y analizó los datos y los procedimientos para su interpretación   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 20 | <b>El trabajo de campo</b>   | Se describe la forma en que se realizó la aplicación de los instrumentos, el tiempo utilizado y las coordinaciones realizadas.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 21 | <b>Diseño de presentación de los resultados</b>                        | El diseño de presentación de resultados es pertinente con el diseño de investigación seleccionado.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 22 | <b>Los resultados</b>  | La presentación de las tablas y figuras cumplen con los requisitos formales requeridos y conducen a la comprobación de la hipótesis  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |

|                              |                               |  |             |
|------------------------------|-------------------------------|--|-------------|
|                              |                               | Los argumentos planteados son suficientes para comprobar las hipótesis específicas de la investigación.  | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
|                              |                               | La investigación considera pruebas estadísticas  | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 23                           | Comprobación de las hipótesis | La comprobación de la hipótesis específica permite la comprobación de la hipótesis general   | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 24                           | Discusión                     | Describe las contribuciones más originales o de mayor impacto del estudio, las posibles aplicaciones prácticas de los resultados y también las limitaciones de la investigación.                               | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 25                           | Conclusiones                  | Las conclusiones guardan correspondencia con los objetivos de la investigación y se encuentran redactadas con claridad y precisión   | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 26                           | Sugerencias                   | Las sugerencias planteadas parten de las conclusiones de la investigación y muestra su viabilidad  | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 27                           | Referencias                   | Respeto las normas APA y las fuentes bibliográficas de artículos y tesis deben estar dentro de los rangos de actualidad, salvo excepciones de libros clásicos.   | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 28                           | Anexos                        | Se encuentra la matriz de consistencia, el formato de los instrumentos utilizados y presenta otros elementos que permiten reforzar los resultados presentados en el informe de investigación o Tesis           | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| 29                           | Aspectos formales             | La Tesis cumple con la totalidad de los aspectos formales (tipo de letra, tamaño, interlineado, párrafos justificados) indicados en la estructura del Plan de Trabajo de Investigación (ensayo) de la FAEDCOH. | 5           |
|                              |                               | Bueno Regular Recomendaciones:   |             |
| <b>TOTAL % DE APROBACIÓN</b> |                               |  | <b>100%</b> |

% de APROBACIÓN: 205 = 100 %

DONDE:

|       |         |
|-------|---------|
| Bueno | Regular |
| 5 %   | 25 %    |

$$x = \frac{205 \times 100\%}{205}$$

#### EVALUACIÓN

- (X) 80 a 100% = Cumple con los requisitos del Informe de Investigación o Tesis
- ( ) 60 a 79 % = Cumple medianamente con los requisitos del Informe de Investigación o Tesis, debe subsanar las recomendaciones
- ( ) 0 a 59 % = No Cumple con los requisitos, debe volver a realizar el Informe de Investigación o Tesis



Mgtr. Yefer Andrés Torres Gonzales  
D.N.I. 29688902  
ORCID: 000000238230915

## Anexo K

### Informe de Culminación de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado Dictaminador: Mtro. Julio Valencia Valencia

Tacna, 16 de noviembre del 2022

**Informe N° 061-2022-JBVV**

**Señor**

Dr. Raúl Valdivia Dueñas

Decano de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades

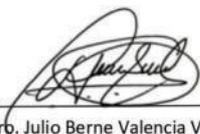
Presente.-

**ASUNTO:** Dictamen de Tesis.

Tengo el agrado de dirigirme a usted, para hacer de su conocimiento la culminación de la revisión de tesis presentada por la Bachiller en Psicología RAMOS ILLACHURA, Paola Rossana, la cual fue designada a mi persona con resolución con resolución N°361-D-2022-UPT/FAEDCOH, que lleva por título "MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA 2022".

Se propone: Seguimiento de tesis, por cuanto reúne las condiciones del caso.  
Sin otro particular aprovecho la oportunidad para expresarle mi especial deferencia.

Atentamente,



---

Mtro. Julio Berne Valencia Valencia

## Anexo L

### Ficha de Evaluación del Informe de Tesis por Jurado Dictaminador: Mtro. Julio Valencia Valencia

#### ESCUELA PROFESIONAL DE HUMANIDADES Carrera Profesional de Psicología

##### Estructura del informe de investigación o TESIS

|                      |  |
|----------------------|--|
| TÍTULO DE LA TESIS   | "MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE BASADRE GROHMANN, TACNA 2022" |
| AUTORÍA Y AFILIACIÓN | RAMOS ILLACHURA, Paola Rossana   |
| SEMESTRE ACADÉMICO   | 2022-II  |
| JURADO DICTAMINADOR  | Mtro. Julio Valencia Valencia  |
| FECHA DE EVALUACIÓN  | 16/11/2022   |

| Nº | COMPONENTES DE LA TESIS               | INDICADORES  | % AVANCE |
|----|---------------------------------------|--|----------|
| 1  | Portada                               | Contiene los datos principales de acuerdo a la estructura del Plan de Trabajo de Investigación (monografía) de la FAEDCOH<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 2  | Título, autor y asesor                | En el título se encuentran las variables del estudio, la unidad del estudio del lugar y el tiempo<br>Bueno Regular Recomendaciones:<br>Declara correctamente la autoría (va centrado y en orden: apellidos y nombres) y al asesor que contribuyó en el desarrollo de la Tesis<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5<br>5   |
| 3  | Líneas y Sublínea de investigación    | El título de la Tesis se desarrolla en las líneas de Investigación y las sub líneas correspondiente a la escuela profesional de la FAEDCOH<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |
| 4  | Índice de contenido, tablas y figuras | El índice de contenidos refleja la estructura de la tesis en capítulos y acápite indicando la página en donde se encuentran<br>Bueno Regular Recomendaciones:<br>En el índice de tablas y figuras se ubican las mismas con el número de páginas en que se encuentran<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5<br>5   |
| 5  | Resumen y Abstract                    | El resumen tiene una extensión adecuada no mayor a una página y se encuentran: los principales objetivos, el alcance de la investigación, la metodología empleada, los resultados alcanzados y las principales conclusiones<br>Bueno Regular Recomendaciones:<br>Se encuentra el abstract en la tesis (traducción del resumen en inglés) e incluye las palabras claves como mínimo 5 y están escrita en minúscula, separada con coma y en orden alfabético<br>Bueno Regular Recomendaciones: | 5<br>5   |
| 6  | Introducción                          | Describe contextual y específicamente la problemática a investigar, establece el propósito de la investigación e indica la estructura de la investigación<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 7  | Determinación del problema            | Describe específicamente donde se encuentra la problemática objeto del estudio y describe las posibles causas que generan la problemática en estudio<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |
| 8  | Formulación del problema              | Las interrogantes del problema principal y secundario contienen las variables del estudio, el sujeto de estudio, la relación y la condición en que se realiza la investigación.<br>Bueno Regular Recomendaciones:  | 5        |
| 9  | Justificación de la investigación     | Responde a las preguntas ¿Por qué se está realizando la investigación?, ¿cuál es la utilidad de estudio?, ¿Por qué es importante la investigación?<br>Bueno Regular Recomendaciones:   | 5        |

|    |  |  |         |                  |   |
|----|--|--|---------|------------------|---|
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 11 | <b>Antecedentes del estudio</b>  | Presenta autoría, título del proyecto de investigación, conclusiones relacionadas con su Informe de investigación y metodología de la investigación  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 12 | <b>Definiciones operacionales</b>                                      | Da significado preciso según el contexto y expresión de las variables de acuerdo al problema de investigación formulado  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 13 | <b>Fundamentos teórico científicos de las variables</b>                | Las bases teóricas, abordan con profundidad el tratamiento de las variables del estudio y está organizado como una estructura lógica, y sólida en argumentos bajo el estilo APA                              |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: | 5 |
|    |  | En el fundamento teórico científico se desarrollan los indicadores de cada una de las variables, la extensión del fundamento teórico científico le da solidez a la tesis y respeta la corrección idiomática. |         |                  |   |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 14 | <b>Enunciado de las Hipótesis</b>                                      | Las hipótesis general y específica son comprobables, guardan relación y coherencia con el título, el problema y los objetivos de la investigación.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 15 | <b>Operacionalización de las variables y escala de medición</b>        | Las variables se encuentran bien identificadas en el título del informe de investigación o Tesis   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se establecen las dimensiones o los indicadores de las variables que permiten su medición.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se precisa claramente la escala de medición de las variables   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 16 | <b>Tipo y diseño de investigación</b>                                  | El informe de investigación guarda correspondencia con el tipo de investigación y la relación entre las variables.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | El diseño de investigación guarda correspondencia con el tipo de investigación y el nivel de investigación   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 17 | <b>Ámbito de la investigación</b>                                      | Precisa el ámbito y el tiempo social en que se realizó la investigación  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 18 | <b>Unidad de estudio, población y muestra</b>                          | Se encuentra claramente definida la unidad de estudio en cuanto al objeto y el ámbito de la investigación  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se identifica con precisión la población en la se realiza la investigación.  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se precisa la forma en que se determinó el tamaño de la muestra, su margen de error y muestreo utilizado para la selección de las unidades muestrales  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 19 | <b>Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de datos</b> | Se señala la pertinencia de las técnicas e instrumentos por variable y se indica cómo se recopiló la información. A su vez presenta la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados                 |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
|    |  | Se indica cómo se presentó y analizó los datos y los procedimientos para su interpretación   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 20 | <b>El trabajo de campo</b>   | Se describe la forma en que se realizó la aplicación de los instrumentos, el tiempo utilizado y las coordinaciones realizadas.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 21 | <b>Diseño de presentación de los resultados</b>                        | El diseño de presentación de resultados es pertinente con el diseño de investigación seleccionado.   |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |
| 22 | <b>Los resultados</b>  | La presentación de las tablas y figuras cumplen con los requisitos formales requeridos y conducen a la comprobación de la hipótesis  |         |                  | 5 |
|    |  | Bueno  | Regular | Recomendaciones: |   |

|    |                               |  |         |                              |      |
|----|-------------------------------|--|---------|------------------------------|------|
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
|    |                               | Los argumentos planteados son suficientes para comprobar las hipótesis específicas de la investigación.  |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
|    |                               | La investigación considera pruebas estadísticas  |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 23 | Comprobación de las hipótesis | La comprobación de la hipótesis específica permite la comprobación de la hipótesis general   |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 24 | Discusión                     | Describe las contribuciones más originales o de mayor impacto del estudio, las posibles aplicaciones prácticas de los resultados y también las limitaciones de la investigación.                               |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 25 | Conclusiones                  | Las conclusiones guardan correspondencia con los objetivos de la investigación y se encuentran redactadas con claridad y precisión   |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 26 | Sugerencias                   | Las sugerencias planteadas parten de las conclusiones de la investigación y muestra su viabilidad  |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 27 | Referencias                   | Respeto las normas APA y las fuentes bibliográficas de artículos y tesis deben estar dentro de los rangos de actualidad, salvo excepciones de libros clásicos.   |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 28 | Anexos                        | Se encuentra la matriz de consistencia, el formato de los instrumentos utilizados y presenta otros elementos que permiten reforzar los resultados presentados en el informe de investigación o Tesis           |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
| 29 | Aspectos formales             | La Tesis cumple con la totalidad de los aspectos formales (tipo de letra, tamaño, interlineado, párrafos justificados) indicados en la estructura del Plan de Trabajo de Investigación (ensayo) de la FAEDCOH. |         |                              | 5    |
|    |                               | Bueno  | Regular | Recomendaciones:             |      |
|    |                               |  |         | <b>TOTAL % DE APROBACIÓN</b> | 100% |

% de APROBACIÓN: 205 = 100 %

DONDE:

| Bueno | Regular |
|-------|---------|
| 5 %   | 2.5 %   |

$$x = \frac{? \times 100\%}{205}$$

#### EVALUACIÓN

- 80 a 100% = Cumple con los requisitos del Informe de Investigación o Tesis
- 60 a 79 % = Cumple medianamente con los requisitos del Informe de Investigación o Tesis, debe subsanar las recomendaciones
- 0 a 59 % = No Cumple con los requisitos, debe volver a realizar el Informe de Investigación o Tesis



Jurado Dictaminador