



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

“MINDFULNESS Y ANSIEDAD EN ALUMNOS DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA”

Tesis para optar el título profesional de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presentado por:

Rebeca Mariella Grunfeld Romero (0000-0002-1750-4534)

Asesor:

Marth Fiori Egocheaga Contreras (0000-0002-0978-218X)

Lima - Perú

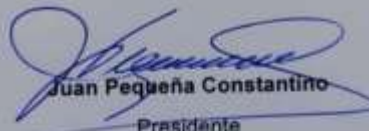
2019

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 003- DACPSI-DAFCS-U.CIENTÍFICA-2019

En la ciudad de Lima, al día 18 del mes de diciembre de 2019, siendo las 15:00 horas, con la asistencia del Jurado de Tesis, Presidido por el Mg. Juan Pequeña Constantino, los miembros del jurado Mg. Marilyn Gavi Toledo Cárdenas y Psi. Ángela Maribel Prado Aliaga y la Asesora de Tesis Mg. Marth Fiori Egocheaga Contreras, la Bachiller **REBECA MARIELLA GRUNFELD ROMERO** autora de la tesis Titulada **"Mindfulness y ANSIEDAD EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA"** con el fin de optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología.

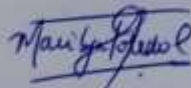
Concluida la exposición, se procedió a la evaluación y deliberación por parte del Jurado correspondiente, habiendo sido **APROBADA CON MENCIÓN MUY BUENA** con el calificativo de 18 (DIECIOCHO).

Se expide la presente acta en cinco originales y siendo las 16:10 horas, se da por concluido el acto Académico de Sustentación.



Juan Pequeña Constantino
Presidente

DNI. 06193980



Marilyn Gavi Toledo Cárdenas

Miembro

DNI. 09796350



Ángela Maribel Prado Aliaga

Miembro

DNI. 10673341



Marth Fiori Egocheaga Contreras

Asesora

DNI. 10093026

Dedicatoria:

A mi mamá por su amor incondicional.

A Liz, Sabri, María, Joselyn, Alex, Raquel, Lau, Heidi, Diana, Bárbara y Chelo por transitar conmigo este camino de transformar la ansiedad en libertad.

Agradecimientos:

Al profesor Cesar Eguía y a la profesora Marth Egocheaga, por ayudarme durante el proceso en el que realicé la presente investigación.

A Dorita, Gerson y Sascha por toda la ayuda brindada.

A todo el equipo de Desansiedad por la maravillosa labor que realizan.

ÍNDICE

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Descripción del problema	12
1.2 Formulación del problema	13
1.2.1 General	13
1.2.2 Específicos	13
1.3 Justificación e Importancia	13
1.4 Viabilidad	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
2.1 Antecedentes de la Investigación	15
2.1.1 Antecedentes internacionales	15
2.1.2 Antecedentes nacionales	17
2.2 Bases Teóricas	20
2.2.1 Adolescencia	20
2.2.2 Ansiedad	21
a. Definiciones	21
b. Modelos teóricos	22
2.2.3 Mindfulness	27
a. Definiciones	27
b. Dimensiones del mindfulness	29
c. Mindfulness en la educación	30

CAPÍTULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS	34
3.1 Objetivos	34
3.1.1 Objetivo General	34
3.1.2 Objetivos Específicos	34
3.2 Hipótesis	35
3.2.1 Hipótesis General	35
3.2.2 Hipótesis Específicas	35
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	36
4.1 Tipo y diseño de estudio	36
4.2 Población y muestra	36
4.3 Operacionalización de variables	38
4.3.1 Ansiedad	38
4.3.2 Mindfulness	39
4.4 Técnicas e instrumentos de datos	40
4.4.1 Técnica	40
4.4.2 Instrumentos	40
a. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)	40
b. Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE)	42
4.5 Procedimiento	43
4.6 Procesamiento y análisis de datos	44
4.7 Aspectos éticos	45
CAPÍTULO V: RESULTADOS	46
5.1 Descripción de la muestra	46
5.2 Presentación de resultados	46
5.2.1 Prueba de normalidad	49
5.2.2 Comprobación de hipótesis general	50
5.2.3 Comprobación de hipótesis específicas	51
5.2.3.1 Comprobación de hipótesis específica 1	51
5.2.3.2 Comprobación de hipótesis específica 2	52

5.2.3.3	Comprobación de hipótesis específica 3	53
5.2.3.4	Comprobación de hipótesis específica 4	54
5.2.3.5	Comprobación de hipótesis específica 5	55
5.2.4	Relación entre dimensiones	56
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN		57
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES		63
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES		64
REFERENCIAS		66
ANEXOS		72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Nivel de ansiedad estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	47
Figura 2. Nivel de ansiedad rasgo en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	48

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Puntaje de las dimensiones de la escala de ansiedad	46
Tabla 2: Nivel de ansiedad estado de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	47
Tabla 3: Nivel de ansiedad rasgo de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	48
Tabla 4: Estadísticos descriptivos del mindfulness	49
Tabla 5: Relación entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria	50
Tabla 6: Relación entre la dimensión Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	51
Tabla 7: Relación entre la dimensión Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	52
Tabla 8: Relación entre la dimensión Actuar con Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	53
Tabla 9: Relación entre la dimensión Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	54
Tabla 10: Relación entre la dimensión Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima	55
Tabla 11: Relaciones entre las dimensiones del Mindfulness y las dimensiones de Ansiedad	56

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de consistencia	73
ANEXO 2: Instrumento de medición del mindfulness	75
ANEXO 3: Instrumento de medición de la ansiedad	78
ANEXO 4: Asentimiento informado	80
ANEXO 5: Consentimiento informado	81

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito hallar la relación entre mindfulness y ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.

Se trató de una investigación correlacional, con un diseño no experimental y de corte transversal. La muestra se obtuvo de manera no probabilística e intencional por la investigadora y estuvo conformada por 61 alumnos del primero al quinto año de secundaria cuyas edades fluctuaron entre los 12 y los 17 años. Se utilizó como instrumentos de medición el Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (Spielberger et al., 1975).

Los resultados obtenidos evidenciaron que existe una relación estadísticamente significativa e inversa entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en la muestra estudiada. Asimismo, se encontró que todas las dimensiones del mindfulness a excepción de la faceta Observación obtuvieron correlaciones significativas, inversas y moderadas con la ansiedad rasgo y que las dimensiones Actuar con Consciencia y Ausencia de Juicio fueron las que mostraron mayor relación con la ansiedad evidenciando valores menores a $\text{sig}=0.01$. Se discutirán las implicaciones de los resultados hallados.

Palabras claves: ansiedad rasgo, mindfulness, ansiedad estado, adolescentes, estudiantes de secundaria.

Abstract

The purpose of this study was to find the relationship between mindfulness and anxiety, both trait and state in high school students of a Private Educational Institution of Metropolitan Lima.

It was a correlational investigation, with a non-experimental and cross-sectional design. The sample was obtained in a non-probabilistic and intentional manner by the researcher and was made up of 61 students from the first to the fifth year of secondary school whose ages ranged between 12 and 17 years. The Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006) and the Trait-State Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1975) were used as measuring instruments.

The results obtained showed that there is a statistically significant and inverse relationship between mindfulness and anxiety, both trait and state in the sample studied. Likewise, it was found that all the dimensions of the mindfulness with the exception of the Observation facet obtained significant, inverse and moderate correlations with the trait anxiety and that the dimensions Acting with Consciousness and Absence of Judgment were those that showed greater relationship with the anxiety evidencing lower values a sig = 0.01. The implications of the results found will be discussed.

Keywords: anxiety trait, mindfulness, state anxiety, adolescents, high school students.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que la capacidad de experimentar cada momento del presente con atención es inherente al ser humano es común en la sociedad actual que las personas realicen sus actividades en “piloto automático” comportándose mecánicamente mientras que su atención está puesta en otra parte (Kabat-Zinn, 2013).

El Mindfulness es un concepto de origen budista que ha captado el interés de numerosos científicos en el ámbito de la salud y consiste en atender aquello que ocurre momento a momento de manera no enjuiciadora. De esta forma, brinda la posibilidad de salir del estado automatizado y ajetreado en el que las personas suelen realizar sus diversas actividades pasando de la modalidad hacer a la modalidad ser (Baer, 2014).

Se ha demostrado que la aplicación del mindfulness en el contexto escolar contribuye en los procedimientos de docencia y formación generando diversos beneficios en los alumnos entre los cuales destacan el desarrollo del equilibrio, de la inteligencia emocional, una mayor resiliencia ante el estrés y cooperación social (Kabat-Zinn, 2013).

La adolescencia es una fase del crecimiento humano en la cual se manifiestan cambios a nivel físico, mental y emocional que se producen de forma relativamente rápida por lo cual según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) es considerada un periodo de transición de crucial importancia en la que los jóvenes pueden experimentar dificultades para adaptarse al entorno que los rodea y problemas de salud mental entre ellos los trastornos de ansiedad.

La ansiedad y los elevados niveles de estrés que experimentan los adolescentes generan repercusiones negativas en distintas funciones cognitivas tales como la velocidad del procesamiento de información, la memoria de trabajo, el razonamiento, la atención sostenida y la habilidad para resolver los conflictos interpersonales a los que se ven expuestos, todo ello afecta su rendimiento académico (Cebolla, García-Campayo & Demarzo, 2014).

Por lo mencionado líneas arriba, el objetivo principal de la investigación es determinar la relación entre ansiedad y mindfulness en alumnos de secundaria de una institución educativa privada, ubicada en el distrito de Pueblo

Libre, Lima, Perú de tal manera que se puedan proponer a futuro programas basados en la práctica de Mindfulness en el ámbito educativo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

La adolescencia es una fase del crecimiento humano que se distingue por atravesar diversos cambios biológicos y sociales, por lo cual según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) constituye una etapa de riesgos. Esto coincide con lo investigado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) donde se estima que a nivel mundial el 20% de los adolescentes presentan problemas de salud mental o de conducta. Por su parte, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado-Hideyo Noguchi” (2012) señala que aproximadamente el 13% de los adolescentes peruanos experimentan algún tipo de trastorno de ansiedad.

Estas cifras son significativas, pues alertan sobre el impacto que puede tener la ansiedad en distintos aspectos entre ellos el desempeño académico e interpersonal de los jóvenes por lo que es fundamental propiciar el desarrollo de diversas habilidades y aptitudes en los adolescentes y brindarles apoyo psicosocial tanto en el colegio como en otros contextos de la comunidad para promover su salud mental (Cebolla et al., 2014).

Los programas de entrenamiento basados en consciencia plena que han sido aplicados en contextos educativos han mostrado efectividad

para aminorar los síntomas de ansiedad y depresión, así como un aumento de las aptitudes sociales y la autoconfianza (Cebolla et al., 2014).

Esta problemática rebela la importancia de detectar los niveles de ansiedad y mindfulness en alumnos de secundaria de una institución educativa privada de Lima.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. General:

¿Cuál es la relación entre mindfulness y ansiedad en alumnos de secundaria de una institución educativa privada de Lima?

1.2.2. Específicos:

1. ¿Cómo se relaciona la Observación del mindfulness con la ansiedad, tanto rasgo como estado, en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima?
2. ¿Cómo se relaciona la Descripción del mindfulness con la ansiedad, tanto rasgo como estado, en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima?
3. ¿Cómo se relaciona el Actuar con Consciencia del mindfulness con la ansiedad, tanto rasgo como estado, en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima?
4. ¿Cómo se relaciona la Ausencia de Juicio del mindfulness con la ansiedad, tanto rasgo como estado, en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima?
5. ¿Cómo se relaciona la Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad, tanto rasgo como estado, en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima?

1.3. Justificación e importancia

El presente estudio se justifica a nivel teórico dado que en la actualidad se cuenta con escasa bibliografía local sobre los efectos positivos

del mindfulness para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes de secundaria por lo que contribuirá al desarrollo de las investigaciones en el área.

Asimismo, se justifica a nivel práctico debido a que permitirá conocer cuál es el nivel de ansiedad que presentan los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima y tomar las medidas de acción necesarias si se requiere. Además, los resultados que se obtengan contribuirán en la elaboración de programas de intervención basados en mindfulness que reduzcan los impactos de la ansiedad sobre el desempeño académico de los adolescentes en general.

Adicionalmente, conocer cuáles de los componentes del mindfulness están más relacionados con la ansiedad en alumnos de secundaria permitirá que en el futuro se desarrollen técnicas más eficaces.

1.4. Viabilidad

La investigación realizada fue viable ya que se contó con el respaldo de la Institución Educativa, la cual brindó las facilidades necesarias para acceder a los alumnos y permitió la aplicación de las pruebas sin dificultades.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Yang, Zhou, Liu y Fan (2019) realizaron un estudio con el objetivo de examinar la relación entre el mindfulness y los estados de ansiedad y depresión que se generan como consecuencia de la adicción a los teléfonos móviles en adolescentes que radican en China. Para ello, se aplicó el Mobil Phone Addiction Index (Leung, 2008), la versión China de la Depression Anxiety Stress Scale (Gong, Xie, Xu & Luo, 2010) y el Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco, Baer & Smith, 2011) a una muestra de 1258 estudiantes de secundaria. Los resultados evidenciaron que la relación entre la adicción a los teléfonos móviles, la ansiedad y la depresión es significativamente menor en aquellos adolescentes con puntuaciones más altas en mindfulness. Los autores concluyen que el mindfulness es un recurso que facilita que los jóvenes puedan sobrellevar la adicción a los celulares y la angustia mental resultante.

Rubio y López del Hoyo (2016) desarrollaron una investigación con la finalidad de examinar la relación entre el mindfulness, la ansiedad, el estrés y el rendimiento académico en

un grupo de alumnos de secundaria en España. Se aplicó la Mindful Attention Awareness Scale (Brown & Ryan, 2003), el Inventario de Ansiedad Escolar (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo & Estévez, 2011) y el State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1982) a 30 alumnos. Los resultados evidenciaron que una mayor capacidad de atención plena se relaciona de forma inversa con las variables de ansiedad y estrés lo cual tiene como consecuencia un rendimiento escolar mayor. Los autores concluyen que la práctica constante del mindfulness en el contexto educativo contribuiría al bienestar de los estudiantes.

Álvarez (2017) realizó un estudio cuyo propósito fue hallar la relación entre el mindfulness y las siguientes variables: satisfacción con la vida, estrés, resiliencia, depresión y ansiedad en estudiantes de una universidad ubicada en España. Para ello, aplicó la Mindful Attention Awareness Scale (Brown & Ryan, 2003), el Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006), la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (Lovibond & Lovibond, 1995), la Escala de Resiliencia (Wagnild & Young, 1993) y la Escala de satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) a 602 universitarios. Los resultados obtenidos indicaron que existe una relación negativa entre atención plena, estrés, ansiedad y depresión. Asimismo, se evidenció una correlación directa entre mindfulness, satisfacción con la vida y resiliencia. El autor concluye que es importante que las instituciones educativas desarrollen estrategias orientadas a los estudiantes que fomenten el mindfulness y la resiliencia.

Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez y Mañas (2015) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue examinar los efectos de un programa de entrenamiento en atención plena sobre el rendimiento académico y los niveles de relajación en estudiantes de bachillerato de una escuela de España. Para ello, dividieron la muestra compuesta por 43 alumnos en dos grupos (experimental y

control) y realizaron una medición pre y pos test en la que se aplicó el Smith Relaxation States Inventory 3 (Smith, 2005) y el Cuestionario de Cartagena (Cartagena, 2008). Los resultados evidenciaron que el entrenamiento en conciencia plena es eficaz para aumentar el rendimiento escolar y aminorar la ansiedad en escolares. Los autores concluyen que es importante incorporar herramientas de relajación y mindfulness en la adolescencia para aumentar el bienestar general y disminuir las cifras de fracaso escolar.

López-Gonzales, Amutio, Oriol y Bisquerra (2016) condujeron una investigación con el objetivo de averiguar la influencia de los hábitos familiares, escolares y personales de conciencia plena y relajación en el desempeño académico y clima del aula en estudiantes de secundaria de una escuela ubicada en España. Para ello, se aplicó la Escala Breve de Clima de Clase (López-Gonzales & Bisquerra, 2013) y el Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar (López-Gonzales, Amutio, Oriol & Bisquerra, 2016) a 420 escolares. Los resultados evidenciaron que la práctica habitual de atención plena y relajación se correlaciona de forma positiva con un rendimiento académico superior lo cual a su vez genera un mejor clima dentro del aula. Los autores concluyen que es importante incluir programas basados en mindfulness en los centros de estudio y que el fomentar hábitos de atención plena en el entorno familiar es esencial para optimizar el rendimiento académico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Garavito (2017) realizó una investigación cuyo objetivo fue examinar la relación entre el mindfulness y las dimensiones que lo constituyen con el constructo de ansiedad en alumnos de educación universitaria de la ciudad de Lima. Para ello, utilizó el Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975). Su muestra estuvo compuesta por 102 alumnos

cuyas edades oscilan entre los 16 y los 21 años. Los resultados evidenciaron que existe una relación inversa entre ambas variables. Adicionalmente, se comprobó que todas las dimensiones del mindfulness a excepción de aquella que hace referencia a la observación correlacionan de manera negativa con la ansiedad. El autor concluyó que la orientación hacia el momento presente se opone con la naturaleza de la ansiedad que se basa en pensamientos enfocados en el futuro por lo cual sería beneficioso desarrollar intervenciones dirigidas a esa población en específico.

Miranda (2019) condujo un estudio con el propósito de examinar la relación entre el mindfulness rasgo y la procrastinación en alumnos de secundaria de un colegio ubicado en la ciudad de Lima. Para ello, aplicó la Escala de Procrastinación Infantil (Álvarez, 2010) y el Child and Adolescent Mindfulness Measure (Turanzas, 2013) a 133 adolescentes. Los resultados demostraron que ambos constructos poseen una relación negativa cuando se considera la procrastinación a nivel general. Sin embargo, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el mindfulness rasgo y la procrastinación en el campo académico. La autora concluyó que cuando los estudiantes cuentan con la supervisión directa de los padres o profesores como ocurre a nivel académico no tienden a procrastinar a diferencia de lo que ocurre cuando se trata de actividades de su vida en general por lo cual señala que es necesario que se implementen programas que desarrollen el mindfulness en la población escolar.

Succar (2014) desarrolló una investigación que tuvo como objetivo hallar la correlación entre los constructos de mindfulness y calidad de sueño en alumnos de una universidad privada de Lima. Para ello, aplicó el Índice de Calidad de Sueño de Pittsburg (Berman, Kupfer, Monk, Buysse & Reynolds, 1989) y el Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006) a 123 alumnos cuyas edades fluctuaban entre los 17 y los 21 años. Los resultados evidenciaron que todas las dimensiones del mindfulness, a

excepción de aquella que hace alusión a la capacidad de observación, tienen una relación positiva con la calidad de sueño. Se concluye que gran parte de los estudiantes universitarios no poseen una adecuada calidad de sueño lo cual perjudica su salud y rendimiento académico, por lo que se sugiere implementar programas de intervención basados en mindfulness.

Meneses (2017) condujo un estudio con el objetivo de examinar la relación entre la ansiedad por comer y el mindfulness en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. Para ello, aplicó el Trait Food Cravings Questionnaire (Cepeda-Benito, Fernández & Moreno, 2003) y el Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006). Su muestra estuvo conformada por 405 estudiantes de 16 a 22 años edad. Los resultados obtenidos indicaron que algunos de los componentes del mindfulness poseen una relación inversa con la ansiedad por comer. Sin embargo, encontró correlaciones opuestas a lo esperado entre las dimensiones Observación y Ausencia de Reactividad con la ansiedad por comer. La autora concluye que el mindfulness podría resultar favorable para fomentar estilos de alimentación saludables en estudiantes universitarios.

Cárdenas (2017) realizó una investigación con la finalidad de analizar el resultado de aplicar un programa de entrenamiento basado en mindfulness en el rendimiento académico en el curso de matemáticas de una población de escolares pertenecientes al primer año de secundaria. Para ello, la muestra fue dividida en dos grupos de 72 alumnos cada uno: grupo experimental y grupo control. Los resultados demostraron que el entrenamiento en mindfulness disminuye la ansiedad de los adolescentes y aumenta sus niveles de atención, lo cual tiene como consecuencia un incremento en sus calificaciones. El autor concluye que la conciencia plena incrementa el grado de bienestar general de los estudiantes lo cual favorece el rendimiento académico.

Elguera y Llerena (2018) desarrollaron una investigación con el propósito de determinar el resultado de aplicar un programa de entrenamiento basado en mindfulness en un grupo de universitarios cuyos niveles de preocupación eran elevados. Para ello, seleccionaron 20 estudiantes y los dividieron en dos grupos de 10 alumnos cada uno: grupo experimental y grupo control. Los resultados demostraron que el entrenamiento en mindfulness redujo significativamente los grados de ansiedad de los integrantes que conformaron el grupo experimental. Los autores concluyen que el proporcionarle herramientas de mindfulness a los estudiantes universitarios con tendencia ansiosa mejora su calidad de vida y bienestar psicológico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Adolescencia

La OMS (2014) especifica que la adolescencia es una de las etapas de crecimiento más significativas del desarrollo de la persona la cual se origina finalizando la infancia y antes de la adultez, usualmente entre los 10 y los 19 años. Asimismo, señala que la adolescencia se divide en tres fases:

- **Adolescencia temprana:** Comienza entre los 10 y 12 años. Consiste en la transición entre la infancia y la adolescencia donde aparecen los cambios fisiológicos iniciales y también comienza el desarrollo a nivel psicológico.
- **Adolescencia intermedia:** Comienza entre los 14 y los 15 años. En esta etapa se acentúan los cambios corporales como el incremento de la musculatura y el desarrollo los órganos sexuales. Asimismo, se presentan cambios psicológicos como

la consecución de un cierto grado de aceptación de sí mismos y de adaptación al entorno, estableciendo grupos de amistades.

- **Adolescencia tardía:** Comienza entre los 17 y los 18 años. En esta fase el crecimiento aminora su rapidez y los jóvenes pueden manifestar cierto grado de ansiedad ante la percepción de mayores responsabilidades tales como iniciarse en el ámbito laboral o las decisiones respecto a su futuro profesional.

2.2.2 Ansiedad

a. Definiciones conceptuales

De-Ansorena, Cobo y Romero (1983) realizaron una revisión de las principales definiciones del constructo de ansiedad a lo largo de los años, a continuación se detallaran las más relevantes:

Freud (1936) fue uno de los primeros en elaborar un concepto de la ansiedad en el ámbito psicológico, definiéndola como una activación motora y un estado emocional desagradable en la persona producto del conflicto entre un impulso inaceptable que el individuo es incapaz de reprimir.

Lang (1968) planteó la teoría tridimensional de la ansiedad la cual señala que las emociones se manifiestan por medio de reacciones que se agrupan en tres niveles: cognitivo, fisiológico y conductual.

Epstein (1972) definió a la ansiedad como una activación intensa, confusa y desagradable ante la percepción de una amenaza. Se trata de un estado emocional sin resolver de miedo que no cuenta con una dirección en específico.

Lazarus (1981) aportó que la interpretación que la persona realiza acerca de un evento estresante junto con la apreciación que

esta tiene sobre sus propias herramientas internas para hacerle frente son fundamentales para para entender el desarrollo de la ansiedad.

Cattell (1961) aportó el primer instrumento para medir el constructo de ansiedad. Adicionalmente, planteó una diferencia entre ansiedad estado la cual hace referencia a una condición emocional transitoria y ansiedad rasgo la cual se trata de una característica de personalidad en la cual la persona tiende a interpretar la realidad como peligrosa o amenazante y por lo tanto responde de manera ansiosa.

Spielberger (1972) toma lo propuesto por Cattell y define a la ansiedad como un proceso en el que el individuo interpreta estímulos a nivel cognitivo como potencialmente amenazantes. Esto genera una elevación en el nivel de ansiedad estado y una activación del sistema nervioso simpático y de las glándulas endocrinas.

Tobal (1996) plantea que la ansiedad se genera cuando la persona percibe una amenaza en su entorno que activa una respuesta cognitiva, física y motora en su organismo.

b. Modelos teóricos

- **Modelo teórico de Spielberger**

Spielberger (1966) propone la teoría de la ansiedad rasgo-estado tomando como base las propuestas de Cattell y dividiendo la ansiedad en dos dimensiones las cuales se detallan a continuación:

La ansiedad estado se define como un proceso emocional transitorio y subjetivo que inicia cuando la persona percibe y valora ciertos estímulos internos o externos como amenazantes y se caracteriza por una elevada activación del sistema nervioso

autónomo y sensaciones desagradables tales como tensión, presión, opresión, entre otras (Spielberger, 1966).

La intensidad y duración de esta ansiedad dependerá exclusivamente de cuán peligrosa sea la situación para el individuo y cuan insistente sea el mismo en su interpretación de esa circunstancia como amenazante. Este estado puede generar en la persona respuestas y/o modificaciones en la conducta así como la activación de mecanismos de defensa aprendidos en el pasado que fueron eficaces en su momento para disminuir la ansiedad (Spielberger, 1966).

Por otro lado, la ansiedad rasgo se define como la predisposición individual de la persona para valorar los estímulos que percibe como peligrosos y responder ante ellos con estados de ansiedad (Spielberger, 1966).

Por lo tanto, si una persona tiene un rasgo de ansiedad acentuado tenderá a percibir una mayor cantidad de circunstancias como peligrosas (Spielberger, 1966).

- **Modelo teórico de Lang**

A partir de sus estudios Lang (1968) planteó que la ansiedad se evidencia de acuerdo a un sistema de respuesta compuesto por tres factores: cognitivo, fisiológico y conductual o motor. Señaló en su propuesta que cada sistema es independiente y puede tener una intensidad distinta (Citado en Martínez, Inglés, Cano-Vindel, Cándido y García, 2012).

El factor cognitivo se manifiesta a través de preocupaciones constantes, anticipación de catástrofes y amenazas pudiendo llegar a experimentarse como ataques de pánico o trastornos de ansiedad generalizados (Citado en Martínez, Inglés, Cano-Vindel, Cándido y García, 2012).

El factor fisiológico está asociado a una activación de los sistemas nerviosos autónomo y simpático así como del sistema endocrino. Algunos síntomas comunes son el incremento de la frecuencia cardíaca y las dificultades al respirar (Citado en Martínez, Inglés, Cano-Vindel, Cándido y García, 2012).

El factor motor se manifiesta a través de síntomas directos tales como tics, temblores, parestesias, tartamudeo, entre otros e indirectos como los mecanismos de defensa que implican huir y/o evitar ciertas situaciones, personas o actividades (Citado en Martínez, Inglés, Cano-Vindel, Cándido y García, 2012).

De esta manera, Lang postula que para seleccionar un tratamiento adecuado es necesario que se evalúen los tres componentes por separado. Adicionalmente, señala que los tres factores poseen el mismo valor, ninguno es prioritario (Citado en Martínez, Inglés, Cano-Vindel, Cándido y García, 2012).

- **Modelo teórico de Lazarus**

El modelo teórico planteado por Lazarus se considera como el pionero dentro de la línea cognitiva puesto que se enfoca en el factor netamente psicológico del stress (Lazarus, 1969).

Para la explicación de su teoría se utilizará el vocablo stress como equiparable al concepto de ansiedad.

Lazarus (1969) señala que el stress puede considerarse de dos formas:

- a. Estímulo: evento del exterior que genera en el individuo una exigencia inhabitual.
- b. Respuesta: reacción que implica emociones intensas como miedo o ira, síntomas motores y cambios tanto a nivel psicológico como cognitivo.

Por su parte, plantea que el peligro percibido por el individuo tiene dos características: es anticipatorio (expectativas

catastróficas del futuro) y se basa en factores cognitivos (Lazarus, 1969).

Asimismo, señala que la respuesta ante la amenaza percibida es una consecuencia de cuatro factores: los antecedentes de la situación y de la persona, los procesos cognitivos del sujeto, su manera de manifestar los enfrentamientos y sus respuestas particulares de enfrentamiento (Lazarus, 1969).

Una vez que el estímulo recibe la valoración de peligroso o amenazante por parte de la persona, se activarán dos tipos de mecanismos para afrontar la situación: la acción directa que se basa en la activación motora para eliminar la amenaza o conseguir un refuerzo positivo y los procesos que ocurren en la psique que se caracterizan por ser cognitivos y estar orientados a resolver el problema (Lazarus, 1969).

- **Modelo teórico de Ellis**

Ellis (2000) planteó que la ansiedad es producto de la interpretación que realiza la persona de los estímulos que percibe a través de sus sentidos. Esta información puede ser externa o interna y es interpretada por las creencias que arraiga el individuo acerca de su propia persona, de los demás y del mundo en general generando así pensamientos, acciones y sentimientos.

El cerebro realiza sesgos tanto del interior como del exterior y estos confirman las creencias de la persona, es decir, dependiendo de la necesidad e intención del sujeto el cerebro decide a qué ponerle atención y a qué no y eso trae como consecuencia una interpretación de la realidad equivocada. Los tres sesgos principales son los de percepción, atención y memoria (Ellis, 2000).

De esta forma, cuando el sujeto se siente en peligro su cerebro va a buscar confirmarlo aunque no sea real para luego

mandarle esa información al cuerpo y este responderá a la instrucción del cerebro para atacar, huir o estar paralizado. Por lo tanto, si la persona conoce sus creencias tendrá una capacidad mayor para ser flexible y adaptarse a las situaciones que la vida le presenta (Ellis, 2000).

Ellis (2003) señala que existen dos tipos de creencias: las racionales y las irracionales. Las primeras se caracterizan por ser objetivas, comprobables y estar acordes con la realidad. En cambio, las irracionales se distinguen por distorsionar la realidad, magnificar lo que ocurre, no ser comprobables, tener un alto grado de exigencia y dificultarle a la persona la consecución de sus metas.

Algunas de las principales distorsiones del pensamiento son: la generalización, el razonamiento emocional, la adivinación del futuro, el culpabilizar, el etiquetar, el minimizar-magnificar, los deberías, las etiquetas, la lectura de pensamiento, el pensamiento extremista y el descartar lo positivo o filtro mental (Ellis, 2003).

Ellis (2003) propuso el modelo ABC-DE donde en palabras sencillas esquematiza que aquello que objetivamente le ocurre al individuo se traduce o interpreta por medio de su mente o “biblioteca mental” y como consecuencia genera ciertos efectos en el comportamiento y sentir de la persona. Para poderse sentir mejor el autor indica se necesita poner a prueba los pensamientos para descubrir cual sí es la realidad utilizando diversas estrategias.

En el momento en que el sujeto se obsesiona con las consecuencias y con los pensamientos pierde de vista la realidad (A) por eso esta teoría plantea que es importante que la persona descubra a (A) tal y como es, sin juicios, sin adelantarse al futuro y sin interpretaciones (Ellis, 2003).

2.2.3. Mindfulness

El término “mindfulness” fue traducido al inglés del vocablo pali sati. El pali fue el idioma que se utilizó en el budismo hace 2500 años, y la conciencia plena es el aprendizaje fundamental de esa cultura. Sati hace referencia a tres aspectos fundamentales: percatarse, prestar atención y recordar (Germer et al., 2015).

Brown y Ryan (2003) definen la percatación y la atención con el término de conciencia. Por lo tanto, ésta palabra abarca tanto el percatarse de lo que ocurre como el prestar atención a dicha experiencia. Por lo tanto, la conciencia plena es lo opuesto a realizar las diversas actividades del día a día de manera automática y de “estar en la luna”, pues su principal premisa es atender lo fundamental de la circunstancia que se vive. Adicionalmente, cuando una persona practica el mindfulness, su atención no está sumergida en lo que ocurrió (pasado) o lo que sucederá (futuro) y tampoco se encuentra despreciando ni aferrándose a aquello que sucede en el aquí y ahora (Germer et al., 2015).

De esta forma, el mindfulness es una habilidad eficaz que se puede cultivar para disminuir los niveles de ansiedad a través de la práctica de responder en lugar de reaccionar y al observar la realidad viviendo el presente con aceptación de tal manera que el sufrimiento general se reduzca y la percepción de dicha se incremente (Germer et al., 2015).

a. Definiciones conceptuales

Germer et al. (2015) definen el mindfulness como una habilidad que se puede cultivar y consiste en percatarse o ser consciente de aquello que ocurre en el presente aceptándolo.

Asimismo, señalan seis cualidades que se producen simultáneamente en cada momento de mindfulness: no conceptual, no verbal, centrada en el presente, no enjuiciadora, participativa y liberadora.

Bishop et al. (2004) plantearon que la atención plena está conformada por dos elementos claves. El primero alude a la capacidad de la persona para regular por sí misma la emoción de tal forma sea capaz de mantener su concentración en aquello que acontece en el momento que se vivencia, facilitando de esta forma el reconocimiento de sus estados mentales en cada momento. El siguiente factor supone que la mente de principiante, la aceptación y una posición de apertura sean aquello que constituye la experiencia del presente.

Kabat-Zinn (2013) define la atención plena como la percepción que aparece al atender expresamente, al instante que se vive y sin emitir juicios al despliegue de la experiencia segundo a segundo como si la vida dependiera de ello. Añade que el mindfulness permite pasar de la modalidad hacer a la modalidad ser y que con su cultivo se le puede dar una bienvenida amable e incondicional a todo aquello que emerja en la conciencia.

Greenberg (2016) indica que un estado mental Mindful es un modo deliberado, intencional y focalizado de mirar las experiencias del momento presente. En lugar de experimentar la emoción de manera automática, al estar atento se perciben las sensaciones de estrés desde el enfoque de un espectador y la persona es capaz de experimentar que la emoción atraviesa su mente y su cuerpo sin sentirse totalmente fundida con ella.

Baer (2014) define al mindfulness como una atención deliberada que facilita la observación de las sensaciones, pensamientos e impulsos sin juicios ni críticas fomentando la autocompasión.

Cebolla et al. (2014) definen el mindfulness como un estado o un rasgo que alude a la aptitud del individuo para prestar atención a aquello que ocurre en su actualidad con una postura de bienvenida y aceptación. Es decir, la atención plena como rasgo describe una personalidad con la tendencia de adoptar una actitud Mindful hacia la propia experiencia. Asimismo, recalca que la aceptación no significa conformación o resignación, se trata de un intento de no juzgar lo que ocurre etiquetando la experiencia como agradable o desagradable.

b. Dimensiones del Mindfulness

De acuerdo a lo planteado por Baer et al. (2006) el mindfulness está compuesto por cinco dimensiones o facetas las cuales se detallan a continuación:

- a. Observación: Se refiere a atender aquello que sucede dentro y fuera de las personas como las emociones, las sensaciones, el estado mental, la respiración, las percepciones, etc.
- b. Descripción: Es la capacidad para relatar aquello que se observa sin generar juicios.
- c. Actuar con Conciencia: Consiste en poder enfocar la atención de manera consciente en cada una de las actividades que se realizan en el día a día.
- d. Ausencia de Juicio: Hace referencia a aceptar aquello que se presenta en cada momento sin colocarle una etiqueta evaluativa, al permitir sentir lo desagradable, desapegarse de lo agradable y descubrir lo neutro.
- e. Ausencia de Reactividad: Es la capacidad para permitir que tanto los pensamientos como las emociones aparezcan y desaparezcan sin que la persona se quede atrapada en ellos.

c. Mindfulness en la educación

A pesar de que el mindfulness se usó en un inicio únicamente en el contexto de la psicología clínica, actualmente se ha expandido a ámbitos no clínicos con resultados beneficiosos. Uno de los entornos en los que cuenta con evidencia empírica de su eficacia es el de la educación escolar, donde ha demostrado ser eficaz tanto con los docentes como con los alumnos (Cebolla et al., 2014).

La aplicación del mindfulness en los colegios ha captado el interés de numerosos científicos y las investigaciones al respecto son cada año mayores. Cebolla et al. (2014) señalan que algunos de los resultados favorables que se han hallado son: disminución de la ansiedad en profesores y alumnos, incremento de las calificaciones, aumento de la autoestima, disminución de la violencia, reducción de descansos médicos, regulación de emociones y mejora de las relaciones interpersonales.

Por su parte, Shapiro et al. (2009) mencionan que los principales beneficios del mindfulness en el ámbito académico son: mejoras en el rendimiento en general, incremento del bienestar psicológico, una adecuada salud mental, capacidad de expresar los sentimientos y emociones de forma asertiva, niveles superiores en determinados procesos cognitivos como la memoria y la concentración, establecimiento de vínculos interpersonales positivos y desarrollo de habilidades sociales.

De acuerdo a lo propuesto por Meiklejohn et al. (2012) la consciencia plena puede incorporarse en los colegios de tres formas. La primera se da cuando el docente integra la práctica del mindfulness en su día a día ya sea dentro o fuera del aula y por lo tanto mantiene una actitud mindful en la escuela, la segunda aparece cuando se les enseña a los alumnos habilidades basadas en atención plena y la tercera forma es una mezcla de las dos

anteriores en la que tanto el educador como los estudiantes aprenden ponen en práctica lo que se les enseña.

Actualmente existen entrenamientos basados en atención plena para alumnos y docentes. Meiklejohn et al. (2012) realizaron una revisión minuciosa de los programas diseñados y aplicados en las escuelas a lo largo de varios años. A continuación se describirán brevemente los principales:

Learning to BREATHE: Se trata de un entrenamiento diseñado en Estados Unidos cuyo público objetivo son estudiantes adolescentes. Este programa toma como base los principios del mindfulness de la REBM desarrollada por Jon Kabat-Zinn (1990). Les otorga a los alumnos la capacidad de fortalecerse y empoderarse a ellos mismos para que puedan sobrellevar los cambios a nivel corporal y psicológico que se generan en la ésta etapa de manera positiva, incorporando la atención plena en su vida. El programa está compuesto por seis sesiones las cuales tienen una duración de 30 a 45 minutos cada una y es posible adaptarlas a grupos de edades distintas.

Mindfulness in Schools Project (MiSP): Se trata de una institución que tuvo sus inicios en Inglaterra en el año 2009 y se dirige a adolescentes. El programa toma como base la REBM y la TCBM adecuando los ejercicios de tal forma que puedan ser comprendidos por los jóvenes alumnos. Tiene una duración de dos meses y medio y se aplica dentro del horario de la jornada escolar. Las principales enseñanzas que se otorgan son: la conciencia plena al respirar, el comer con actitud mindful, el reconocimiento del cuerpo, el ser consciente de los movimientos que se realizan, el observar los pensamientos, la práctica de la escucha activa de sonidos y el Mindful Texting.

Mindful Schools: Es una institución fundada en California en el 2007 con el objetivo de capacitar a los profesores en la práctica de la atención plena para que posteriormente ellos integren lo aprendido en sus comunidades escolares generando entornos de aprendizaje consciente y condiciones que fomenten un bienestar mayor. Este programa tiene una duración de dos meses y está compuesto por quince sesiones. Cabe resaltar que más de 50,000 educadores han sido entrenados por esta institución a la fecha.

Staf Hakeshev: Se trata de un proyecto desarrollado en Israel hace más de 20 años cuyo nombre traducido al español significa La Lengua del Mindfulness. El público objetivo del programa son alumnos cuyas edades oscilan entre los seis y los trece años, así como también sus padres y maestros. Se les enseña a potenciar sus habilidades cognitivas y emocionales a través de ciertas prácticas de atención plena tales como: el tomar consciencia de su estado interno, la importancia de descansar adecuadamente, la respiración consciente y la visualización.

Still Quiet Place: Se trata de un programa implementado en Estados Unidos dirigido a alumnos en edad escolar, docentes y padres de familia. Su objetivo principal es que los participantes aprendan a responder de manera consciente cuando se encuentran en situaciones complicadas en vez de simplemente reaccionar. De esta forma, podrán optimizar su salud, aumentando el bienestar mental y la paz. Algunas de las técnicas de atención plena que se utilizan son: estiramientos, respiración mindful, compasión, bondad, caminata mindful, reconocimiento de pensamientos, observación de emociones y práctica de yoga. El entrenamiento tiene una duración total de dos meses.

España es otro de los países que ha incorporado diversas prácticas de mindfulness en el ámbito educativo. Cebolla et al. (2014) señalan que los más trascendentes son:

Programa TREVA: Se trata de un entrenamiento basado en mindfulness que cuenta con una amplia difusión en distintas ciudades de España y se ha desarrollado con la intención de disminuir los problemas de atención, memoria y concentración en los escolares así como reducir el ajetreo excesivo en los salones de clase. Sus objetivos principales son incrementar el rendimiento escolar, fomentar la salud mental y desarrollar la inteligencia emocional. El programa está compuesto por 12 sesiones en las que se practican técnicas de relajación y habilidades de consciencia plena.

Programa Aulas Felices: Se trata de un entrenamiento liderado por Ricardo Argís que busca integrar los principios de la psicología positiva y del mindfulness dentro del contexto escolar. Su público son estudiantes entre los tres y los dieciocho años. Se utilizan diversas técnicas para promover el desarrollo interpersonal de los escolares y el bienestar psicológico de todos los involucrados en la educación.

Por otro lado, Cebolla et al. (2014) señalan que la práctica de mindfulness en las aulas puede llevarse a cabo en diversas situaciones entre las cuales destacan: al inicio del día o de algún curso, cuando los alumnos regresan del recreo o de alguna actividad que implique mucho movimiento, en momentos de ajetreo o alboroto, antes de conversar con los estudiantes acerca de algún problema ocurrido en el salón y en periodos de exámenes.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivos

3.1.1. General

- Establecer la relación entre el mindfulness y la ansiedad en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

3.1.2. Específicos

- Establecer la relación entre la Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- Establecer la relación entre la Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- Establecer la relación entre el Actuar con Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- Establecer la relación entre la Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- Establecer la relación entre la Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

3.2. Hipótesis

3.2.1. General

- Existe relación significativa entre el mindfulness y la ansiedad en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

3.2.2. Específicas

- H1: Existe relación significativa entre la Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- H2: Existe relación significativa entre la Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- H3: Existe relación significativa entre el Actuar con Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- H4: Existe relación significativa entre la Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- H5: Existe relación significativa entre la Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Tipo y diseño de estudio

Se trata de una investigación correlacional puesto que según lo planteado por Hernández, Fernández & Baptista (2010) su propósito es averiguar la asociación que tienen dos o más variables dentro de un contexto en específico.

Adicionalmente, el presente estudio tiene un diseño no experimental puesto que no se manipulan deliberadamente variables y además se examinan los sucesos en su estado natural para posteriormente indagarlos. Asimismo, es transversal ya que su finalidad es precisar las variables para examinar cuál es la interrelación que tienen en un periodo específico (Hernández et al, 2010).

4.2. Población y muestra

La población estuvo compuesta por alumnos de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana, que tiene en total un aproximado de 65 estudiantes.

La muestra se obtuvo de manera no probabilística intencional por la investigadora, y estuvo compuesta por el total de 65 estudiantes. Se contó con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión: Los individuos incluidos en la muestra de participantes cumplen con los criterios que se señalan a continuación:

- a) Alumnos de secundaria
- b) Mayores 11 años de edad
- c) Sexo masculino o femenino
- d) Imprescindible que completen ambos cuestionarios

Criterios de exclusión: No se tomó en cuenta a los alumnos que cumplen con los criterios que se señalan a continuación

- a) Alumnos que invaliden las encuestas
- b) Alumnos que se nieguen a participar en la investigación o no cuenten con el consentimiento informado firmado por sus padres
- c) Estudiantes que sean de intercambio

4.3. Operacionalización de variables

4.3.1 Ansiedad

Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Categorías	Puntajes
Ansiedad	Proceso en el que el individuo interpreta estímulos a nivel cognitivo como potencialmente amenazantes	Estado	Condición emocional transitoria experimentada en situaciones específicas evaluando sentimientos de nerviosismo, preocupación y tensión experimentados.	1 - 20	Nivel de Ansiedad Alto	Más de 44
		Rasgo	Tendencia individual a responder de forma ansiosa.	21 - 40	Nivel de Ansiedad Medio Nivel de Ansiedad Bajo	30 a 44 30 a menos

4.3.2 Mindfulness

Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Categorías	Puntajes
Mindfulness	Percatación o consciencia de la experiencia presente con aceptación	Observación	Incluye el observar, notar o atender a las experiencias externas o internas como sensaciones corporales, cogniciones, emociones, sonidos y olores.	1, 6, 11, 15, 20, 26, 31 y 36		
		Descripción	Se refiere a nombrar y describir las experiencias observadas con palabras, pero sin establecer un juicio sobre ellas.	2, 7, 12, 16, 22, 27, 32 y 37		
		Actuar con Consciencia	Capacidad para focalizar la atención conscientemente sobre cada actividad que se realiza en cada momento	5, 8, 13, 18, 23, 28, 34 y 38		
		Ausencia de Juicio	Incluye el tomar una posición no evaluativa frente a las experiencias del momento presente.	3, 10, 14, 17, 25, 30, 35 y 39		
		Ausencia de Reactividad	Tendencia a permitir que los sentimientos y emociones fluyan, sin dejarse llevar por ellos.	4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33		

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.4.1. Técnica

La técnica empleada en la investigación consistió en la aplicación de las siguientes pruebas:

- Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) para analizar la variable de mindfulness.
- Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) para analizar la variable de ansiedad.

4.4.2. Instrumentos

a) Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

Ficha Técnica

- Nombre original: Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)
- Autores: Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney
- Año: 2006
- Procedencia: Estados Unidos
- Administración: Colectiva e Individual
- Ejecución: Los ítems se califican de acuerdo a una escala tipo Likert.
- Adaptación española: Cebolla (2012)
- Adaptación Peruana: Loret de Mola (2009)
- Calificación: La puntuación de cada faceta se consigue sumando los puntajes de los ítems que le pertenecen (teniendo en cuenta aquellos que son inversos) y la puntuación total está conformada por la adición de los puntajes de cada faceta.
- Objetivo: Determinar el nivel de mindfulness
- Aplicación: Adolescentes y adultos de ambos sexos
- Tiempo de aplicación: 20 minutos aproximadamente

Descripción

Se aplicó la versión traducida al español por Loret de Mola (2009) del Five Facet Mindfulness Questionnaire creado por Baer y sus

colaboradores (2006) quienes investigaron 5 escalas que medían el nivel de Mindfulness desarrollados previamente y a partir de ese análisis crearon el FFMQ.

Este cuestionario cuenta con cinco dimensiones o facetas las cuales son: observación, descripción, actuar con consciencia, ausencia de juicio y ausencia de reactividad. La prueba está compuesta por 39 ítems los cuales corresponden a una escala tipo Likert de 1 al 5. El tiempo de aplicación es de 20 minutos.

Validez y Confiabilidad

En cuanto a la validez del criterio las cinco dimensiones del instrumento alcanzaron correlaciones directas entre 0.21 y 0.60 con inteligencia emocional. Por su parte, al realizar la correlación entre las cinco facetas y alexitimia se evidenciaron correlaciones significativas en cuatro de las cinco dimensiones. La única faceta que no obtuvo correlación positiva fue observación. Sin embargo, se encontró correlación directa entre observación y disociación, lo cual no se esperaba (Baer et al., 2006).

En la versión adaptada a la población peruana Loret de Mola (2009) obtuvo la validez del criterio al realizar una comparación entre un conjunto de personas que meditaban con un grupo de individuos no meditadores. Las personas que meditaban evidenciaron mayores niveles de atención plena ($m=136$) que aquellos que no meditaban ($m=128$) de acuerdo a la puntuación total del instrumento.

Para establecer la confiabilidad se empleó el coeficiente de correlación Alpha de Cronbach, en el cual se evidenció que los puntajes de las cinco dimensiones oscilaban entre 0.75 y 0.91, además se obtuvo un valor global de 0.60 por lo que se demuestra que el instrumento tiene una adecuada confiabilidad a nivel psicométrico (Baer et al., 2006).

Por su parte, Loret de Mola (2009) obtuvo al realizar la adaptación de la prueba en la población peruana un Alpha de Cronbach global de 0.90, mientras que las cinco facetas evidenciaron un Alpha de Cronbach que oscilaba entre 0.77 y 0.86.

b) Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE)

Ficha Técnica

- Nombre original: Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE)
- Autores: R. Gorsuch, R. Lushene, Ch. Spielberger
- Año: 1975
- Procedencia: Estados Unidos
- Administración: Colectiva e Individual
- Ejecución: Los ítems se califican según una escala tipo Likert.
- Adaptación española: Spielberger y Díaz-Guerrero (1975)
- Adaptación Peruana: Arias Galicia, F (1990)
- Calificación: Se puntúan las respuestas con 1, 2, 3, 4 en los ítems positivos (a mayor puntaje, nivel superior de ansiedad); en los ítems negativos las respuestas se califican con 4, 3, 2,1 (a mayor puntuación, nivel inferior de ansiedad)
- Objetivo: Medir la ansiedad rasgo y estado
- Aplicación: Adolescentes y adultos de ambos sexos
- Tiempo de aplicación: Entre 15 y 20 minutos aproximadamente

Descripción

Creada por Spielberger, Gorsuch y Lushene en 1975, y adaptada para aplicarla en Perú por Arias (1990) quien realizó un estudio para validarla en cuatro países distintos incluyendo el Perú. Se aplica de manera grupal y personal; en 20 minutos aproximadamente; tiene como finalidad el medir las dos dimensiones de la ansiedad: Estado y Rasgo. Los ítems son de tipo Likert con las siguientes opciones para la Ansiedad-Rasgo: 1 = No en lo absoluto, 2 = Un poco, 3 = Bastante; 4 = Mucho y para la Ansiedad-Estado se consideran las siguientes

opciones: 1 = Casi Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Frecuentemente; 4 = Casi Siempre.

Validez y Confiabilidad

Para establecer la confiabilidad del inventario se utilizó el método de test y retest, en el cual se evidenció que la ansiedad rasgo obtuvo correlaciones significativas que oscilaban entre 0.73 y 0.86 y la ansiedad estado obtuvo correlaciones bajas que oscilaban entre 0.16 y 0.54. Los resultados fueron aceptables dado que la ansiedad estado mide una respuesta temporal (Spielberger et al., 1975).

Para establecer la validez del instrumento, en el caso de la ansiedad rasgo se correlacionó el constructo con otras pruebas que miden ansiedad. Los resultados evidenciaron correlaciones que oscilaban entre 0.52 y 0.83 (Spielberger et al., 1975). En el caso de la ansiedad estado, se aplicó la prueba a una muestra de universitarios durante un periodo normal del ciclo académico y luego se les pidió que completaran la misma prueba imaginándose cómo se sentirían antes de un examen parcial muy importante. Los resultados obtenidos demostraron que los grados de ansiedad eran más altos en la segunda situación (Spielberger et al., 1975).

En la versión adaptada a la población peruana, Arias (1990) encontró correlaciones positivas entre el instrumento y las circunstancias retadoras del día a día y correlaciones inversas entre la prueba y las situaciones agradables. Por su parte, obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.87 en la ansiedad estado y de 0.84 en la ansiedad rasgo.

4.5. Procedimiento

Primeramente, me comuniqué con el director del colegio para presentarle la investigación, informarle que estaba a cargo de mi persona y obtener su autorización para llevarla a cabo.

Luego de contar con la autorización del colegio para llevar a cabo la investigación, se concretaron juntas con los docentes responsables de cada salón y se acordó con ellos los días en los que se les aplicaría las escalas a los estudiantes. Asimismo, se les entregó los consentimientos y asentimientos informados para que tanto los alumnos como sus padres o apoderados los pudiesen firmar antes del día de la evaluación.

En la fecha acordada, se les entregó una copia del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado y del Five Facet Mindfulness Questionnaire a aquellos estudiantes que accedieron a formar parte de la investigación y que además poseían el consentimiento de los padres o apoderados. Los estudiantes demoraron aproximadamente 40 minutos en culminar ambos instrumentos.

Finalmente, se realizó un análisis estadístico de aquellos documentos que obedecían los criterios de inclusión. Posteriormente, se le expuso al director de la escuela los hallazgos obtenidos en la investigación.

4.6. Procesamiento y análisis de los datos

Una vez recolectada la información, se utilizó el Excel para elaborar una base de datos inicial. Posteriormente, los resultados fueron procesados utilizando la versión 22 del programa estadístico SPSS. El primer objetivo del análisis fue evaluar la data para determinar si los puntajes obtenidos eran paramétricos o no paramétricos lo cual se realizó por medio del uso de la prueba de Kolmogórov-Smirnovse, describiéndose la distribución proporcional de los datos. A partir de ello, se estableció que la técnica más adecuada era el coeficiente de correlación de Pearson.

El análisis psicométrico, tuvo como principal objetivo dar cuenta de las correlaciones entre las variables y las dimensiones de las mismas, a través del coeficiente de Pearson, luego se examinaron que relaciones estadísticamente significativas hay entre cada dimensión.

Posteriormente, se realizaron los análisis descriptivos de la muestra obteniéndose los porcentajes de distribución de acuerdo a la edad, sexo y año de estudio de los participantes.

4.7. Aspectos éticos

Las pruebas fueron aplicadas únicamente a los estudiantes que entregaron los formatos de consentimiento y asentimiento informado correctamente firmados. Adicionalmente, la data recolectada se trató de manera anónima y confidencial, por lo cual los estudiantes no han sido expuestos de forma personal en ningún medio

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

5.1 Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 61 alumnos del primero al quinto año de educación secundaria. Del total, 35 (57.4%) fueron hombres y 26 (42.6%) fueron mujeres. La edad promedio fue de 14 años con una desviación estándar (DS) de 1.35, siendo 12 la edad mínima y 17 años la edad máxima.

5.2 Presentación de resultados

En la tabla 1, se aprecia el puntaje en las dos dimensiones de la escala de ansiedad que los alumnos presentaron una puntuación mayor en la escala de ansiedad rasgo.

Tabla 1: Puntaje de las dimensiones de la escala de ansiedad

	Media	DS
Ansiedad Estado	39.36	8.46
Ansiedad Rasgo	44.31	7.89

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 y figura 1, se aprecia que, del total de la muestra, 6 (9.83%) de los alumnos mostraron un nivel de ansiedad estado bajo, 36 (59.02%) de ellos mostraron un grado de ansiedad estado medio y 19 (31.15%) presentaron ansiedad estado en grado alto.

Tabla 2: Nivel de ansiedad estado de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Bajo</i>	6	9.83	9.83	9.83
<i>Medio</i>	36	59.02	59.02	68.85
<i>Alto</i>	19	31.15	31.15	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

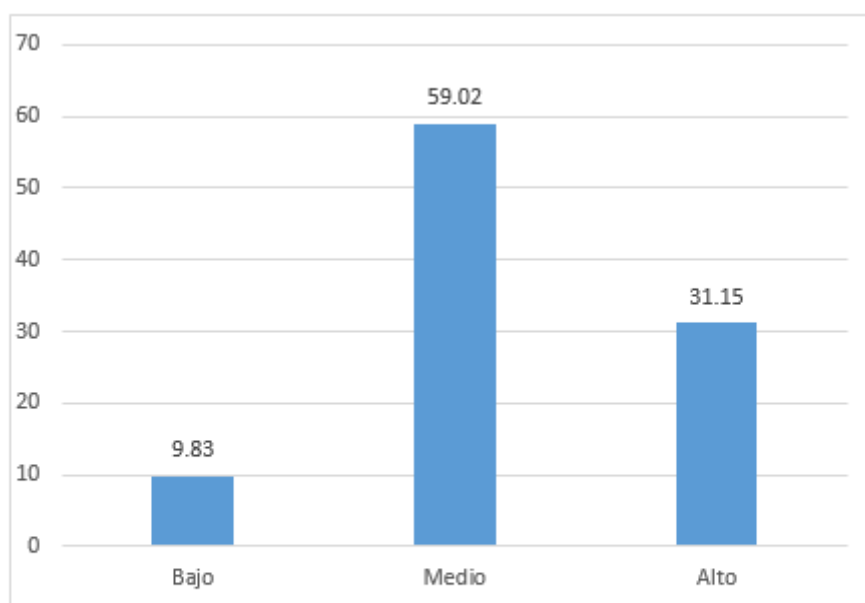


Figura 1: Nivel de ansiedad estado de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima

En la tabla 3 y figura 2, se aprecia que, del total de la muestra, ninguno de los alumnos presentaron un grado de ansiedad rasgo bajo, 33 (54.10%) de ellos presentaron un grado de ansiedad rasgo medio y 28 (45.90%) presentaron ansiedad rasgo en nivel alto.

Tabla 3: Nivel de ansiedad rasgo de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Bajo</i>	0	0.00	0.00	0.00
<i>Medio</i>	33	54.10	54.10	54.10
<i>Alto</i>	28	45.90	45.90	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

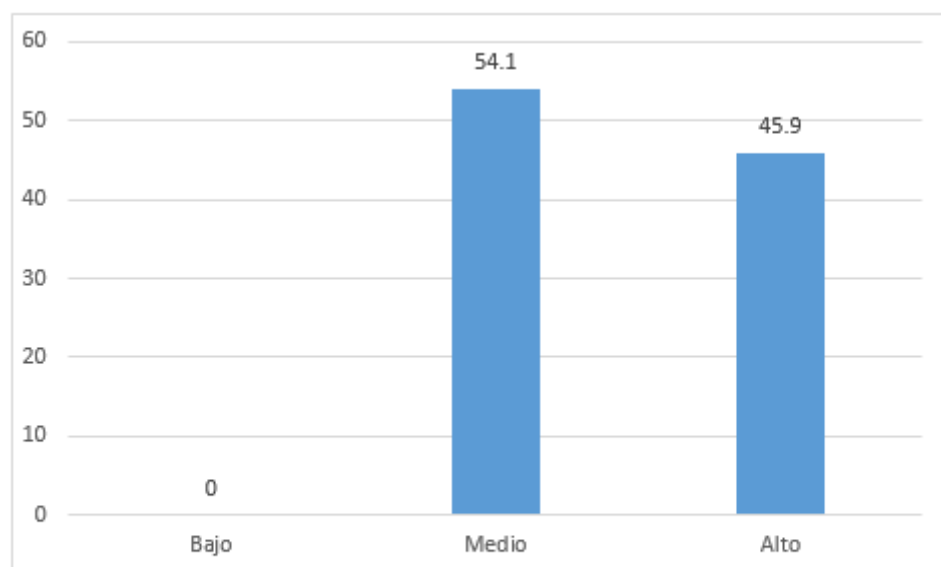


Figura 2: Nivel de ansiedad rasgo de los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima

En la tabla 4, se aprecia que la puntuación promedio del mindfulness total se encuentra levemente sobre su media de 117 en la escala. Por su parte, las dimensiones Ausencia de Reactividad y Observación obtuvieron puntuaciones promedio próximas al término medio de sus áreas. Mientras que la dimensión descripción estuvo 3 puntos por debajo de su promedio (27), la dimensión Ausencia de Juicio estuvo 3 puntos por encima de su

punto medio (24) y la dimensión Actuar con Conciencia estuvo 2 puntos encima de su promedio (25).

Tabla 4: Estadísticos descriptivos del mindfulness

	Media	DS	Mín	Máx
Observación	23	5.34	11	36
Descripción	24	4.74	14	40
Actuar con Conciencia	27	6.72	10	40
Ausencia de Juicio	27	6.30	10	38
Ausencia de Reactividad	28	3.92	17	37
Total	119	12.7	91	152

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1. Prueba de normalidad

Para identificar si los datos son normales (paramétricos) o no normales (no paramétricos) se empleará la prueba estadística de normalidad Kolmogórov-Smirnov (K-S).

Interpretación:

Los resultados de la prueba en mención revelaron que la normalidad de la información por consiguiente para la prueba de hipótesis se empleará el Coeficiente de correlación de Pearson r_{xy} el cual permitirá determinar la correlación entre las variables de trabajo.

5.2.2. Comprobación de hipótesis general

Hipótesis Nula (Ho): No existe relación significativa entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Hipótesis alterna: Existe relación significativa entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Tabla 5: Relación entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria

		Total
Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	-,463
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61
Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	-,496
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 5, se evidencia un valor de significancia $P \leq 0.05$ (sig. 0,000) tanto para la ansiedad estado como para la ansiedad rasgo por consiguiente se denega la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis alterna, por consiguiente hay una relación significativa entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Por otro lado, respecto a la ansiedad estado se halló una correlación $r = -0.463$ con una tendencia negativa y una magnitud moderada y en el caso de la ansiedad rasgo se halló una correlación $r = -0.496$ con tendencia negativa y magnitud moderada.

5.2.3. Comprobación de hipótesis específicas

5.2.3.1. Comprobación de hipótesis específica 1

H1: Existe relación significativa entre la Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

H0: No existe relación significativa entre la Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Tabla 6: Relación entre la dimensión Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

		Observación
Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	,156
	Sig. (bilateral)	,228
	N	61
Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	,257
	Sig. (bilateral)	,045
	N	61

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 6, se aprecia una relación significativa parcial entre la dimensión Observación del mindfulness y la ansiedad, ya que la dimensión Observación del mindfulness presenta una correlación no significativa con la Ansiedad Estado $P \leq 0.05$ (sig. 0.228); y presenta una correlación significativa con la Ansiedad Rasgo $P \leq 0.05$ (sig. 0.045) con tendencia positiva y magnitud moderada. En consecuencia, se rechaza de manera parcial la hipótesis nula.

5.2.3.2. Comprobación de hipótesis específica 2

H2: Existe relación significativa entre la Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima

H0: No existe relación significativa entre la Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Tabla 7: Relación entre la dimensión Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

		Descripción
Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	-,140
	Sig. (bilateral)	,282
	N	61
Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	-,268
	Sig. (bilateral)	,037
	N	61

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 7, se aprecia una relación significativa parcial entre la dimensión Descripción del mindfulness y la ansiedad, ya que la dimensión Descripción del mindfulness presenta una correlación no significativa con la Ansiedad Estado $P > 0.05$ (sig. 0.282). Sin embargo, presenta una correlación significativa con la Ansiedad Rasgo $P \leq 0.05$ (sig. 0.37) con tendencia negativa y magnitud moderada. Por lo tanto, se rechaza de manera parcial la hipótesis nula.

5.2.3.3. Comprobación de hipótesis específica 3

H3: Existe relación significativa entre el Actuar con Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

H0: No existe relación significativa entre el Actuar con Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Tabla 8: Relación entre la dimensión Actuar con Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

		Actuar con Conciencia
Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	-,504
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61
Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	-,514
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 8, se aprecia que la dimensión Actuar con Conciencia del mindfulness presenta una correlación muy significativa con la Ansiedad Estado $P \leq 0.05$ (sig. 0.00) con tendencia negativa y magnitud moderada. Por su parte, presenta una correlación muy significativa con la Ansiedad Rasgo $P \leq 0.05$ (sig. 0.00) con tendencia negativa y magnitud moderada.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir que existe relación significativa entre la dimensión Actuar con

Conciencia del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

5.2.3.4. Comprobación de hipótesis específica 4

H4: Existe relación significativa entre la Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

H0: No existe relación significativa entre la Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Tabla 9: Relación entre la dimensión Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

		Ausencia de Juicio
Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	-,441
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61
Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	-,514
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 9, se puede observar que la faceta Ausencia de Juicio del mindfulness muestra una correlación muy significativa con la Ansiedad Estado $P \leq 0.05$ (sig. 0.00) y la relación de las mismas es indirecta o negativa (signo del coeficiente de correlación -0.441) con magnitud moderada. Por su parte, presenta una correlación muy

significativa con la Ansiedad Rasgo $P \leq 0.05$ (sig. 0.00) y la relación de las mismas es indirecta o negativa (signo del coeficiente de correlación - 0.514) con magnitud moderada.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir que existe relación significativa entre la dimensión Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

5.2.3.5. Comprobación de hipótesis específica 5

H5: Existe relación significativa entre la Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

H0: No existe relación significativa entre la Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

Tabla 10: Relación entre la dimensión Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

		Ausencia de Reactividad
Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	-,247
	Sig. (bilateral)	,055
	N	61
Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	-,343
	Sig. (bilateral)	,007
	N	61

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 10, se aprecia una relación significativa parcial entre la faceta Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad, ya que la dimensión Ausencia de Reactividad del mindfulness presenta una correlación no significativa con la Ansiedad Estado $P \leq 0.05$ (sig. 0.055). Sin embargo, presenta una correlación significativa con la Ansiedad Rasgo (sig. 0.007) con tendencia negativa y magnitud moderada. Por consiguiente, se rechaza de manera parcial la hipótesis nula.

5.2.4. Relación entre dimensiones

Tabla 11: Relaciones entre las dimensiones del Mindfulness y las dimensiones de Ansiedad

Mindfulness	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
Observación	0,156	0,257*
Descripción	-0.140	-0.268*
Actuar con Conciencia	-0,504**	-0,514**
Ausencia de Juicio	-0,441**	-0,514**
Ausencia de Reactividad	-0,247	-0,343*

Fuente: Elaboración propia.

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

El propósito principal de la investigación fue determinar la relación entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en un grupo de alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. La hipótesis general propuesta fue aceptada (ver tabla 5). Es decir, el mindfulness presenta una relación estadísticamente significativa con la ansiedad rasgo y con la ansiedad estado. Asimismo, se halló que la relación entre ambas variables es indirecta o inversa, lo cual significa que un nivel superior de mindfulness se asocia con un grado inferior de ansiedad tanto rasgo como estado.

El resultado hallado puede explicarse tomando en cuenta que cuando la preocupación es constante, los momentos de realmente habitar la realidad del presente son escasos y a menudo la persona responde ante el miedo o la ansiedad con enjuiciamiento o crítica mientras sigue imaginando escenarios catastróficos sin poder resolver todo aquello que la perturba (Germer et al., 2015). Estos procesos que se presentan en la ansiedad se contraponen con la actitud mindful caracterizada por una orientación hacia lo que ocurre en el presente en la que se observa a las reacciones como lo que son y se las deja estar, además del desarrollo de la autocompasión, disminuyendo de esta forma los juicios y críticas negativos los cuales se relacionan directamente con un aumento de estrés y ansiedad (Kabat-Zinn, 2013). De esta forma, una persona

con un nivel superior de mindfulness podrá utilizar habilidades que le permitan debilitar el ciclo de la ansiedad.

Estos hallazgos iniciales, están en consonancia con lo encontrado en el estudio de Rubio & López (2016) quienes investigaron la variable de mindfulness en estudiantes de secundaria con respecto a la ansiedad, el estrés y el rendimiento académico en España y encontraron que una mayor capacidad de atención plena posee una relación indirecta con las variables de ansiedad y estrés lo cual tiene como consecuencia un rendimiento escolar mayor. Asimismo, los hallazgos del estudio llevado a cabo por Álvarez (2017) apoyan la explicación presentada puesto que evidenciaron que existe una relación negativa entre atención plena, estrés, ansiedad y depresión y además se halló una correlación directa entre mindfulness, satisfacción con la vida y resiliencia en estudiantes españoles.

Respecto a los objetivos secundarios, se buscó correlacionar las dimensiones del cuestionario de mindfulness con la ansiedad rasgo y la ansiedad estado. Al respecto, se hallaron correlaciones significativas, inversas y moderadas entre todas las dimensiones del mindfulness con la ansiedad rasgo, a excepción de la faceta Observación. Las dimensiones que mostraron mayor relación con la ansiedad fueron Actuar con Conciencia y Ausencia de Juicio (ver tabla 8 y tabla 9). Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Baer et al. (2006) quienes encontraron correlaciones muy significativas e indirectas entre las facetas Ausencia de Juicio y Actuar con Conciencia con sintomatología ansiosa tal como la dificultad para auto regular las propias emociones y las conductas de evitación comunes en los cuadros de ansiedad. De igual modo, en un estudio realizado por Garavito (2017) se encontró que estas dos facetas de la atención plena fueron las que tuvieron mayor correlación con la ansiedad rasgo en una muestra de estudiantes universitarios de Lima.

Para entender los hallazgos mencionados en el párrafo anterior es importante hacer un resumen conciso de las características de la sintomatología de la ansiedad. Según la quinta edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la American Psychiatric Association, también llamado DSM-V la persona con ansiedad activa en su organismo una respuesta de lucha o huye constante puesto que experimenta a nivel cognitivo inquietud o preocupación excesivas al anticipar diversos sucesos o actividades que interpreta como potencialmente amenazantes, a menudo le es difícil controlar esta preocupación lo cual la hace sentirse aprensiva, enojada, frustrada, fatigada y culpable a nivel emocional y le desencadena a nivel físico sensaciones corporales constantes tales como palpitaciones, incremento del ritmo cardíaco, sudoración, temblores, hiperventilación, entre otras. Además, habitualmente tiende a criticarse duramente por sus sensaciones físicas, pensamientos y emociones, percibiéndolos como señales de que es una persona débil o defectuosa lo cual le impide tener una vida satisfactoria (Germer et al., 2015) y que podrían generar que otras personas los valoren negativamente humillándolos, avergonzándolos o rechazándolos (APA,2014).

Por tanto, el actuar con conciencia que hace referencia a la capacidad para enfocar la atención en cada actividad que se realiza momento a momento se contrapone con esa tendencia ansiosa de focalizar la atención en posibles escenarios catastróficos del futuro. Asimismo, la capacidad de relacionarse con la experiencia interna con mindfulness y aceptación en vez de con juicios, aversión o evitación entra en contradicción con lo que suele ocurrir en los estados de ansiedad mencionados en el párrafo anterior en los que se generan juicios o críticas que a su vez suelen incrementarla. Esto último podría comprobar la hipótesis de que la ansiedad, en sí y de por sí, no causa un trastorno. Mas bien, son las reacciones que la persona tiene ante sus síntomas las que incrementa el malestar del individuo y disminuyen su capacidad para disfrutar la vida (Germer et al., 2015). De este modo, se puede concluir que si la persona aprende a responder ante lo que le ocurre con habilidades de mindfulness correspondientes a las dimensiones de Actuar con Conciencia y Ausencia de

Juicio podría generarse una experiencia distinta disminuyendo la desazón y los patrones de respuesta problemáticos.

Por otro lado, los resultados evidenciaron que las dimensiones Descripción y Ausencia de Reactividad correlacionaron de forma significativa, negativa y moderada con la ansiedad rasgo (ver tabla 7 y tabla 10). Esto coincide con los hallazgos de Garavito (2017) en la investigación que realizó con estudiantes universitarios limeños y podría explicarse en el sentido de que al describir por escrito o verbalmente los pensamientos, sensaciones, sentimientos y conductas la persona puede notar la experiencia tal y como es y no como la está percibiendo. De esta manera, el individuo puede lograr cierta distancia y darle otra perspectiva a la experiencia que le permita reducir la reactividad y evitación características de los cuadros de ansiedad y elegir desde este punto cómo actuar en una situación específica (Germer et al., 2015). Por lo tanto, el poder describir lo que ocurre desde la óptica de un observador, sin establecer juicios (descripción) y permitiendo que los pensamientos y emociones sigan su rumbo sin enganchar con ellos (ausencia de reactividad) puede aminorar la tendencia ansiógena de responder ante estos escenarios.

Sin embargo, es importante mencionar que la dimensión Observación evidenció resultados contrarios a lo esperado en primera instancia puesto que presentó una correlación no significativa con la ansiedad estado y una correlación significativa, con tendencia positiva y magnitud moderada con la ansiedad rasgo (ver tabla 6). Esto está en consonancia con hallazgos de Succar (2014) quien desarrolló una investigación con el objetivo de hallar la correlación entre los constructos de mindfulness y la calidad de sueño en estudiantes universitarios de Lima y encontró correlaciones positivas entre la faceta Observación y la inadecuada calidad de sueño. Asimismo, Meneses (2017) al examinar la relación entre la ansiedad por comer y el mindfulness halló que los estudiantes que tenían un ansia por comer elevada puntuaban más alto en la dimensión Observación de la atención plena. Adicionalmente, Garavito (2017) en su estudio mencionado en párrafos anteriores, no encontró una relación

estadísticamente significativa entre la faceta Observación y la ansiedad rasgo o estado.

Lo señalado en el párrafo anterior llegar a ser bastante significativo si se toma en cuenta que la observación que realizan los adolescentes de sí mismos y de su entorno tiende a ser más concreta que abstracta y está sesgada por la impulsividad y poca reflexión que caracteriza esta etapa (Toro, 2010). Sumado a ello, los cambios físicos y mentales que se generan en la adolescencia como la consecución de un cierto grado de aceptación de sí mismos, la adaptación al entorno, el establecimiento grupos de amistades, la percepción de mayores responsabilidades y la evaluación académica continúa desencadenan un cierto grado de estrés en los escolares (OMS, 2015) lo cual podría explicar el hecho de que el total de la muestra tenga una tendencia a responder de forma ansiosa entre media y alta (ver tabla 3 y figura 2).

Por lo tanto, es posible plantear que al igual que en las investigaciones mencionadas líneas arriba, los adolescentes evaluados en la presente muestra al no contar con experiencia en meditación y estar atravesando por diversos cambios físicos y psicológicos propios de esta etapa de crecimiento observen de forma constante sus propias experiencias internas y externas de manera poco reflexiva, impulsiva y egocéntrica interpretando aquello que ocurre con juicios valorativos y bajo los límites de la atención selectiva característicos en la sintomatología ansiosa. Mientras que el mindfulness propone un tipo de observación consciente de la realidad tal y como es, aceptando las reacciones habituales con autocompasión, sin emitir juicios y sin valorar, permitiendo que lo que se observe sea lo que es, aunque sea desagradable de tal forma que se pueda decidir con prudencia la manera de reaccionar (Baer, 2014).

Finalmente, es importante recalcar que es necesario entender la presente investigación tomando en cuenta sus posibles limitaciones en cuanto a la metodología empleada. En primer lugar, la muestra fue relativamente pequeña,

por lo que no se puede extrapolar los resultados a la población escolar en general, se requieren otros estudios con una muestra más grande. En segundo lugar, los instrumentos de medición, al ser auto-informados, podrían generar cierto sesgo en la respuesta de los alumnos debido a factores como la deseabilidad social. Por último, al tratarse de una investigación de corte transversal, los hallazgos obtenidos no permiten que se establezcan relaciones causales entre las variables.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

A partir del análisis y discusión de resultados se concluye lo siguiente:

- Se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.
- Se hallaron correlaciones muy significativas, inversas y moderadas entre las dimensiones Actuar con Conciencia y Ausencia de Juicio tanto con la ansiedad rasgo como con la ansiedad estado. Asimismo, se encontró que éstas dimensiones del mindfulness fueron las que mostraron mayor relación con la ansiedad evidenciando valores menores a $\text{sig}=0.01$.
- Respecto a la dimensión Observación, se encontró que no tiene correlación significativa con la ansiedad estado y que presenta una relación estadísticamente significativa, directa y moderada con la ansiedad rasgo.
- Se estableció que las dimensiones Descripción y Ausencia de Reactividad tienen una relación significativa, inversa y moderada con la ansiedad rasgo evidenciando valores menores a $\text{sig}=0.05$.
- No se encontró correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones del mindfulness Descripción y Ausencia de Reactividad con la ansiedad estado.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

Primero: Replicar la investigación de la relación entre el mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado con una muestra mayor de alumnos de secundaria y observar de esta manera si es que se encuentran correlaciones diferentes a las halladas en el presente estudio.

Segundo: Realizar una investigación semejante con una muestra de adolescentes que practiquen de manera regular meditación u otra actividad similar pues el hecho de que el alumno esté familiarizado con éstas prácticas podría conllevar a diferentes resultados.

Tercero: Incluir en los colegios entrenamientos basados en mindfulness tales como el programa *TREVA* o *Aulas Felices* de tal forma que los alumnos cuenten con lo que se podría denominar un “kit” de diversas herramientas que les permitan lidiar con las dificultades propias de su etapa de crecimiento, reducir sus niveles de ansiedad e incrementar su bienestar psicológico.

Cuarto: Realizar charlas y brindar capacitaciones dirigidas a los docentes, psicólogos y padres de familia en las que se les informe acerca de los beneficios del mindfulness y se les motive a incluirlo dentro de su rutina diaria. De esta manera, favorecerán el desarrollo de esta práctica en los niños y adolescentes de los que están a cargo.

Quinto: Considerar al mindfulness como una de las técnicas que podría utilizarse para disminuir los niveles de ansiedad en escolares de educación primaria y secundaria.

Sexto: Incorporar ciertas herramientas de mindfulness tales como la respiración mindful, la compasión y el tomar consciencia del estado interno en períodos de exámenes con la finalidad de disminuir los índices de ansiedad estado en los alumnos y favorecer el rendimiento académico.

Sétimo: Incluir un entrenamiento basado en mindfulness dentro de los programas que lidera en Ministerio de Educación de tal manera que docentes y alumnos puedan desarrollar estrategias que les permitan lidiar con el estrés de la evaluación continua.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. (2017). *Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida* (tesis de doctorado). Universidad de Huelva, España.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación General y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, (13), 159-177.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-444.
- Arias, F. (1990). Investigaciones sobre el IDARE en cuatro países latinoamericanos: Argentina, Ecuador, México y Perú. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3(1), 49-85.
- Baer, R. (2014). *Mindfulness para la felicidad*. Barcelona, España: Ediciones Urano, S.A.
- 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.
- Berman, S., Kupfer, D., Monk T., Buysse, D. & Reynolds, C. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28(2), 193- 213.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., ...Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.

- 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.
- Cárdenas, M. (2017). *Programa de entrenamiento Mindfulness y su efecto en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución Educativa José Pardo y Barreda de Chincha* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Cayoun, B. (2014). *TCC con mindfulness integrado*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer S.A.
- Cebolla, A., García-Campayo, J. & Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cepeda-Benito, A., Fernández, M. & Moreno, S. (2003). Relationship of gender and eating disorder symptoms to reported cravings for food: construct validation of state and trait craving questionnaires in Spanish. *Appetite*, 40(1), 47-54.
- De Ansorena-Cao, A., Cobo-Reinoso, J. & Romero-Cagigal, I. (1983). El constructo ansiedad en psicología: Una revisión. *Estudios de Psicología*, 4(16), 31-45. Doi: 10.1080/02109395.1983.10821366
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Elguera, G. & Llerena, D. (2018). *Efecto de un programa basado en mindfulness sobre la preocupación excesiva en estudiantes de psicología de una universidad estatal* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Ellis, A. (2000). *Como controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Ellis, A. (2003). *Ser feliz y vencer las preocupaciones*. Barcelona: Obelisco.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011: La adolescencia, una época de oportunidades*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf
- Garavito, P. (2017). *Mindfulness y ansiedad en estudiantes de una Universidad privada de Lima Metropolitana* (tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., Marzo, J. & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- Germer, C., Siegel, R. & Fulton, P. (2015). *Mindfulness y psicoterapia*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer S.A.
- Gong, X., Xie, X., Xu, R. & Luo, Y. (2010). Psychometric properties of the Chinese versions of DASS-21 in Chinese college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 18(4), 443–446.
- Greco, L., Baer, R. & Smith, G. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMP). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614.
- Greenberg, M. (2016). *Mindfulness y neuroplasticidad*. Málaga, España: Editorial Sirio S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Mc Graw Hill.
- Instituto Especializado de Salud Mental “Honorio Delgado- Hideyo Noguchi”. (2012) Estudio epidemiológico de salud mental de niños y adolescentes en Lima Metropolitana y Callao. *Anales de salud mental*, 28(1).
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona, España: Kairós S.A.

- Lazarus, R. (1969). *Patterns of adjustment and human effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Leung, L. (2008). Linking psychological attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in Hong Kong. *Journal of Children and Media*, 2(2), 93–113.
- López-González, L. & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- Loret de Mola, A. (2009). *Confiabilidad y validez de constructo del FFMQ en un grupo de meditadores y no meditadores* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Lovibond, S. & Lovibond P. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Sydney, Australia: Psychology Foundation of Australia.
- Martínez, C., Inglés, C., Cano-Vindel, A., Cándido, J. & García, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., ...Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. Doi: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Meneses, J. (2017). *Ansia por la comida y mindfulness en jóvenes universitarios de lima metropolitana* (tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Miranda, G. (2019). *Procastinación y mindfulness rasgo en adolescentes de un colegio particular de Lima Metropolitana* (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo*. Recuperado de: http://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/WHO_FWC_MCA_14.05_spa.pdf?ua=1
- Rubio, I. & López del Hoyo, Y. (2016). Relación entre la capacidad de mindfulness y ansiedad, estrés y rendimiento académico de alumnos de Bachillerato. *En Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* / coord. por José Luis Soler. Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza.
- Shapiro, S., Biegel, G., Brown, K. & Schubert, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: a randomized clinical trial. *Journal of clinical and consulting psychology*, 77(5), 855-866.
- Smith, J. (2005). *Smith Relaxation States Inventory*. Raleigh, NC: LuluPress.
- Spielberger, C. (1966). *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. & Díaz-Guerrero, R. (1975). *Manual del IDARE: Inventario de Ansiedad Rasgo- Estado*. México: Manual Moderno.
- Spielberger, C., Gorsuch R. & Lushene, R. (1982). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)*. España, Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Succar, N. (2014). *Mindfulness y calidad del sueño en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* (tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Toro, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y emocional*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Turanzas, J. (2013). *Adaptación Transcultural de la Escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure) y estudio preliminar de sus características psicométricas* (tesis de maestría). Valencian International University, Valencia, España.

- Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Yang, X., Zhou, Z., Liu, Q. y Fan, C. (2019). Mobile phone addiction and adolescents' anxiety and depression: The moderating role of mindfulness. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3) 822-830.

ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: MINDFULNESS Y ANSIEDAD EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA

Autor: Rebeca Mariella Grunfeld Romero

PROBLEMA	JUSTIFICACION	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES E ITEMS	METODO
¿Cuál es la relación entre mindfulness y ansiedad en alumnos de secundaria de una institución educativa privada de Lima?	<p>Es importante realizar el presente estudio puesto permitirá conocer cuál es el nivel de ansiedad que presentan los alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima y tomar las medidas de acción necesarias si se requiere.</p> <p>Asimismo, en la actualidad se cuenta con poca bibliografía local sobre los beneficios del mindfulness para reducir los niveles de ansiedad en alumnos de secundaria. Por lo tanto, los resultados que se obtengan contribuirán en el diseño de programas de intervención basados en mindfulness que disminuyan los efectos de la</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación entre el mindfulness y la ansiedad en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Determinar la relación entre la Observación del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.</p> <p>Determinar la relación entre la Descripción del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.</p> <p>Determinar la relación entre el Actuar con Conciencia del</p>	<p>Independiente</p> <p>Mindfulness</p> <p>Dependiente</p> <p>Ansiedad</p> <p>Intervinientes</p> <p>Edad, género, año de estudios</p>	<p>Mindfulness</p> <p>1. Observación 2. Descripción 3. Actuar con consciencia 4. Ausencia de juicio 5. Ausencia de reactividad</p> <p>Ansiedad</p> <p>1. Rasgo 2. Estado</p>	<p>Tipo</p> <p>No experimental, correlacional y transversal</p> <p>Diseño de Investigación</p> <p>Correlacional</p> <p>Estrategias</p> <p>Se utilizarán como instrumentos:</p> <p><i>Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) Baer et al. 2006</i></p> <p><i>Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) Spielberger et al. 1970</i></p>

	<p>ansiedad sobre el desempeño académico de los adolescentes.</p> <p>Adicionalmente, conocer cuáles de los componentes del mindfulness están más relacionados con la ansiedad en alumnos de secundaria permitirá que en el futuro se desarrollen técnicas más eficaces.</p>	<p>mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.</p> <p>Determinar la relación entre la Ausencia de Juicio del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.</p> <p>Determinar la relación entre la Ausencia de Reactividad del mindfulness y la ansiedad tanto rasgo como estado en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.</p>		<p>Se aplicarán los instrumentos a la muestra de alumnos de secundaria de un Colegio Privado de Lima Metropolitana</p> <p>Los datos se procesarán en el programa estadístico SPSS versión 22, se presentará los resultados en tablas y gráficos</p>
--	---	--	--	---

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE LAS CINCO FACETAS DE MINDFULNESS

Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness (FFMQ; Baer et al., 2006; versión traducida al español)

Por favor, califique cada una de las siguientes afirmaciones según la escala propuesta. Marque con una "X" en la frecuencia que describe de la mejor manera su opinión sobre cuán cierto es cada afirmación para usted.

- 1= Nunca o rara vez cierto
- 2= Rara vez cierto
- 3= Algunas veces cierto
- 4= A menudo cierto
- 5= Muy a menudo o siempre cierto

	1 Nunca o muy rara vez cierto	2 Rara vez cierto	3 Algunas veces cierto	4 A menudo cierto	5 Muy a menudo o siempre cierto
1. Cuando camino, me doy cuenta deliberadamente de las sensaciones de mi cuerpo en movimiento.					
2. Soy bueno en encontrar palabras para describir sentimientos.					
3. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.					
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellos.					
5. Cuando hago algo mi mente tiende a divagar y me distraigo fácilmente.					
6. Cuando me baño o tomo una ducha, me mantengo alerta a las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.					
7. Puedo fácilmente poner en palabras mis creencias, opiniones y expectativas.					
8. No presto atención a lo que hago por estar soñando despierto, andas preocupado, o distraído de alguna otra manera.					
9. Observo mis sentimientos sin perderme en ellos.					
10. Me digo a mi mismo que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo.					
11. Me doy cuenta de cómo alimentos y bebidas afectan mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.					

	1 Nunca o muy rara vez cierto	2 Rara vez cierto	3 Algunas veces cierto	4 A menudo cierto	5 Muy a menudo o siempre cierto
12. Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando.					
13. Me distraigo fácilmente.					
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos, y que no debería pensar de tal manera					
15. Presto atención a sensaciones como el viento sobre mi cabello o el sol sobre mi rostro.					
16. Tengo problemas para pensar en las palabras indicadas que expresen cómo me siento con respecto a las cosas.					
17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son buenos o malos.					
18. Se me hace difícil mantenerme enfocado en lo que ocurre en el presente.					
19. Cuando experimento pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me "detengo" y soy consciente del pensamiento o la imagen sin dejar que estos se apoderen de mí.					
20. Presto atención a sonidos, como los de las manecillas de un reloj, el cantar de los pájaros, o el pasar de los autos.					
21. En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin tener que reaccionar inmediatamente.					
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla pues no puedo encontrar las palabras indicadas.					
23. Parece que actúo en "piloto automático", sin mayor conciencia de lo que estoy haciendo.					
24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, recobro la calma poco después.					
25. Me digo a mi mismo que no debería estar pensando como estoy pensando.					
26. Percibo olores y aromas de las cosas.					

	1 Nunca o muy rara vez cierto	2 Rara vez cierto	3 Algunas veces cierto	4 A menudo cierto	5 Muy a menudo o siempre cierto
27. Incluso cuando me siento terriblemente alterado, soy capaz de encontrar la manera de ponerlo en palabras.					
28. Me apresuro entre una y otra actividad sin estar muy atento a cada una de ellas.					
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, soy capaz de observarlas sin reaccionar.					
30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las.					
31. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza, como colores, formas, texturas y patrones de luz y sombra.					
32. Mi tendencia natural es la de colocar mis experiencias en palabras.					
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes aflictivas, puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.					
34. Realizo deberes o tareas de manera automática sin estar consciente de lo que estoy haciendo.					
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales aflictivas, me juzgo a mí mismo como bueno o malo, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental.					
36. Presto atención a cómo mis emociones afectan mis pensamientos y comportamiento.					
37. Usualmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado.					
38. Me encuentro a mí mismo haciendo cosas sin prestarles atención.					
39. Me desapruebo cuando tengo ideas irracionales.					

ANEXO 3. INVENTARIO DE ANSIEDAD RASGO-ESTADO (IDARE)

IDARE

Nombre _____ Edad _____
 Estado civil _____ Sexo _____
 Escolaridad _____ Ocupación: _____

Gracias por responder, los resultados de las preguntas son confidenciales-

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque la frase que indique como se siente en estos momentos. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

No	Vivencias	No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1	Me siento calmado				
2	Me siento seguro				
3	Estoy tenso				
4	Estoy contrariado				
5	Me siento a gusto				
6	Me siento alterado				
7	Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo				
8	Me siento descansado				
9	Me siento ansioso				
10	Me siento cómodo				
11	Me siento con confianza en mi mismo				
12	Me siento nervioso				
13	Estoy agitado				
14	Me siento a punto de explotar				
15	Me siento relajado				
16	Me siento satisfecho				
17	Estoy preocupado				
18	Me siento muy preocupado y aturdido				
19	Me siento alegre				
20	Me siento bien				

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque la frase que indique como se siente generalmente, habitualmente.

No	Vivencias	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	Casi siempre
21	Me siento mal				
22	Me canso rápidamente				
23	Siento ganas de llorar				
24	Quisiera ser tan feliz como otras personas parecen ser				
25	Pierdo oportunidades por no poder decidirme				
26	M siento descansado				
27	Soy una persona tranquila, serena y sosegada				
28	Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas				
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
30	Soy feliz				
31	Tomo las cosas muy a pecho				
32	Me falta confianza en mi mismo				
33	Me siento seguro				
34	Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades				
35	Me siento melancólico				
36	Me siento satisfecho				
37	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente				
38	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza				
39	Soy una persona estable				
40	Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me tenso y alterado				

ANEXO 4. ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

ASENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Rebeca Mariella Grunfeld Romero, soy egresada de la Carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur y voy a realizar un estudio titulado: "MINDFULNESS Y ANSIEDAD EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA".

El objetivo de la investigación es relacionar el mindfulness y la ansiedad en alumnos de secundaria de una institución educativa privada de Lima, los resultados permitirán que se planteen estrategias para reducir los niveles de ansiedad en adolescentes. Por este motivo deseáramos que participes, antes puedes hablar con tus padres, y si no comprendes algo puedes preguntar libremente y se te explicará el procedimiento.

La participación es confidencial y anónima, no colocarás tu nombre en ninguno de los cuestionarios.

Asimismo, la participación en este estudio es totalmente voluntaria, es decir, no tienes que participar en este estudio si no lo deseas. Por su parte, si deseas retirarte de la investigación, podrás hacerlo en cualquier momento sin ningún problema, lo importante es que te sientas cómodo(a) y seguro(a) con la decisión sobre tu participación en el estudio.

Los resultados serán entregados en un sobre a la institución educativa.

AFIRMACIÓN DEL PARTICIPANTE

Se me ha explicado acerca de esta investigación y autorizo mi participación.

Lima, ____ de ____ del 2019

Yo: _____

SI quiero participar

Yo: _____

NO quiero participar

Firma del responsable:

Nombres y Apellidos:

ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento se solicita la participación de su hijo(a) en una investigación llamada: Mindfulness y Ansiedad en alumnos de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima. A continuación, se le explicará acerca de la finalidad, el procedimiento, los beneficios y riesgos de la participación en este estudio con la finalidad que usted libremente decida.

Esta investigación está siendo realizada por Rebeca Mariella Grunfeld Romero egresada de la Carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Científica del Sur.

PROPÓSITO Y BENEFICIOS

El objetivo es determinar la relación entre mindfulness y ansiedad. Se le invita a participar en el estudio debido a que su hijo(a) cumple con los criterios de inclusión para la presente investigación. Los resultados de este estudio formarán parte de una tesis. La información que se obtenga con esta investigación será de gran utilidad para ayudar a medir los niveles de ansiedad en los adolescentes y generar estrategias a futuro que permitan disminuirlos.

PROCEDIMIENTO

Si usted aprueba que su hijo(a) participe del estudio, se le solicitará a él/ella que complete dos cuestionarios en los próximos días. En el primero se le harán preguntas enfocadas a analizar cuál es el nivel de conciencia con el que su hijo(a) realiza diversas actividades en su día a día. En el segundo test se le presentarán algunas frases que las personas utilizan con frecuencia para describir como se sienten tales como: "Me siento calmado" o "Estoy agitado" y se le pedirá al adolescente que puntúe de acuerdo a su estado emocional personal. La duración de la evaluación será de 40 minutos aproximadamente y se coordinará previamente con la institución educativa la fecha de aplicación de las pruebas.

RIESGOS

De acuerdo a la bibliografía revisada, no existen reportes acerca de la posibilidad de riesgo en las preguntas de los test. Sin embargo, de ocurrir algún inconveniente relacionado a perturbaciones emocionales como consecuencia de responder los cuestionarios, se brindará un espacio de contención emocional liderado por una psicoterapeuta y se le comunicará al psicólogo o encargado del aula para que se realice el seguimiento necesario.

CONFIDENCIALIDAD Y PRIVACIDAD

La participación en este estudio es totalmente voluntaria, es decir, su hijo(a) no tiene que participar en este estudio si usted o él/ella no lo desean. Asimismo, si su hijo(a) desea retirarse

de la investigación, podrá hacerlo en cualquier momento sin ningún problema, lo importante es que se sienta cómodo(a) y seguro(a) con la decisión sobre su participación en la investigación.

Por otro lado, la participación en el estudio es confidencial y anónima.

AFIRMACIÓN DEL PARTICIPANTE

Se me ha explicado acerca de esta investigación y acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe de esta investigación. Si tiene alguna pregunta puede comunicarse con REBECA MARIELLA GRUNFELD ROMERO al teléfono celular 991418318. Asimismo, si tiene preguntas con respecto a los derechos de su hijo(a) como participante, puede llamar a la Coordinación de investigación de la Carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Científica del Sur al teléfono 6106400 Anexo 504.

Lima, ____ de _____ del 2019
