

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

MINDFULNESS Y SENTIDO DE COHERENCIA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Clínica que presenta la Bachiller

SARA MARTINA BASURCO MENDOZA

Asesor: Mg. Juan Carlos Saravia Drago

LIMA – PERÚ

2019

Agradecimientos

Dedicado a Fito y Sam,

las almitas más puras y mindful que conocí.

A mi mamá y a mi papá, que me acompañan desde antes que me diera cuenta de cuánto y cómo los amo, y me impulsan a ser la mejor versión de mí misma (¡y de nadie más!).

A Deini, uno de mis mejores maestros, de quién aún tengo mucho que aprender.

A Gonzalo, mi experiencia emocional correctiva, mi soporte incondicional.

A los que me han sostenido (y soportado) durante este proceso particular, y me recordaban lo que ya sabía pero era tan fácil olvidar.

Especialmente, Mica.

A los que hace poco me acompañan, pero resuenan hace mucho.

Especialmente, Katty y Marish.

A los que estuvieron y ya cumplieron su ciclo.

A los que están por venir.

Gracias, Claudia, por acompañarme por el camino que más miedo me da. Con paciencia, con cariño y hasta con chicote.

Gracias, Juan Carlos, por (quizás sin si quiera saberlo) enseñarme lo que necesitaba aprender.

Y gracias, universo, por ponerme los obstáculos que necesito para ser cada vez mejor, cada vez más yo, y probarme a mí misma que *pase lo que pase, siempre voy a estar bien.*

Resumen

Los jóvenes universitarios están experimentando diversas manifestaciones de malestar y estrés, lo cual no solo influye en su salud y bienestar, sino también en la formación y establecimiento de su identidad. La presente investigación plantea que el *mindfulness* y el sentido de coherencia pueden actuar como herramientas pertinentes y complementarias para enfrentar dicho problema. El objetivo de este trabajo es analizar la relación de ambos constructos y sus áreas respectivas en una muestra de 184 estudiantes de una universidad privada limeña. Dichos participantes fueron 88 hombres y 96 mujeres con edades entre 17 y 21 años que pertenecían a la facultad de Letras o de Ciencias. Todos completaron una ficha sociodemográfica y los cuestionarios del FFMQ (Baer et. al, 2006) y del SOC-13 (Antonovsky, 1993) en una única aplicación grupal. Los resultados muestran relaciones directas, significativas y de mediana intensidad (Cohen, 1988) entre Mindfulness y Comprensibilidad ($r=.34$, $p<.001$), Manejabilidad ($r=.37$, $p<.001$) y Significatividad ($r=.39$, $p<.001$). Esto puede deberse a que ambos constructos están asociados con la salud mental y tienen un rol semejante en procesos de regulación afectiva y del estrés. Por otro lado, Comprensibilidad, Manejabilidad, Significatividad, facultad y la interacción entre Comprensibilidad y facultad explican la varianza total del *mindfulness* (R^2 ajustado=.33, $F(5, 177)=17.47$, $p<.001$) en grado moderado según Cohen (1988). Algunas posibles explicaciones son las comparaciones sociales y las competencias socioemocionales de los alumnos, las diferencias entre las facultades académicas y los momentos de aplicación de los cuestionarios.

Palabras clave: universitarios, *mindfulness*, sentido de coherencia.

Abstract

University students are experiencing various manifestations of discomfort and stress, which not only influences their health and well-being, but also has an impact on the formation and establishment of their identity. The present investigation proposes that *mindfulness* and sense of coherence can act as relevant and complementary tools to face the problem in question. The purpose of this study is to analyze the relationship of both constructs and their respective areas in a sample of 184 students from a private university in Lima. These participants were 88 men and 96 women between 17 and 21 years of age that belonged to the College of Letters or Sciences. All the students completed a sociodemographic form, the FFMQ (Baer et al., 2006) and SOC-13 (Antonovsky, 1993) questionnaires in a single group application. The results show direct, significant and medium intensity relationships (Cohen, 1988) between *Mindfulness* and Comprehensibility ($r=.34$, $p<.001$), Manageability ($r=.37$, $p<.001$) and Significance ($r=.39$, $p<.001$). This may be due to the fact that both constructs are associated with mental health and have a similar role in affect and stress regulation processes. On the other hand, Comprehensibility, Manageability, Significance, faculty and the interaction between Comprehensibility and faculty explain the total variance of *Mindfulness* (adjusted $R^2=.31$, $F(5, 177)=17.47$, $p<.001$) to a moderate degree according to Cohen (1988). Some possible explanations are the student's social comparisons and socioemotional competencies, the differences between the academic faculties and the application's moments of the questionnaires.

Key words: university students, *mindfulness*, sense of coherence.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	11
Procedimiento	14
Análisis de datos	15
Resultados	17
Discusión	23
Referencias bibliográficas	33
Apéndices	43
Apéndice A: Consentimiento informado	45
Apéndice B: Ficha sociodemográfica	46
Apéndice C: Tablas	48
Apéndice D: Figuras	57

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana

En los últimos años la población de estudiantes universitarios está reportando diversas manifestaciones de malestar y estrés (Barraza, 2005; Mikkelsen, 2009; Rempel, 2012). Esto debe entenderse a partir de la relación dinámica entre el individuo y su entorno en la que constantemente se adaptan el uno al otro (Janoff y Weisbord, 2006). Tanto la persona (en este caso, el alumno universitario) como el ambiente (todo elemento relacionado con la universidad) traspasan procesos particulares de cambio y desarrollo (Bronfenbrenner, 2005). La adaptación universitaria es compleja y multidimensional, lo que quiere decir que no solo afecta lo cognitivo, lo académico o lo intelectual, sino que también repercute en el ámbito afectivo, familiar, social, económico, profesional, moral, entre otros campos de experiencia. La universidad ya no solo alude a la institución que provee educación sino que también desempeña un rol en la promoción de salud que protege el bienestar de los alumnos (Consortio de Universidades, 2013).

En la actualidad, los estudiantes enfrentan tareas y exigencias complejas cuyas realizaciones repercuten en el desarrollo de su identidad y, al mismo tiempo, evidencian una adaptación adecuada al ambiente universitario (Chickering y Reisser, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005). Chickering y Reisser afirman que la competencia, la autonomía y la identidad cumplen una función esencial para el desarrollo psicosocial del alumno (1993). Más específicamente, estos autores plantean que la formación de la identidad se compone de siete vectores siendo éstos el desarrollo de competencias, el manejo de emociones, el desarrollo de la autonomía hacia la interdependencia, el establecimiento de relaciones interpersonales maduras, el establecimiento de la identidad, el desarrollo de un propósito y el desarrollo de la integridad (Chickering y Reissler, 1993).

Al tener en cuenta el alcance de la influencia de la universidad en el desarrollo integral del estudiante, se vuelve motivo de interés y preocupación que investigaciones señalen que el 86% de los universitarios reconocen sufrir estrés académico (Barraza, 2005), que el área académica es la que genera menor satisfacción en los universitarios limeños (Mikkelsen, 2009) o que más de la mitad de los alumnos expresa que solo algunas veces son capaces de manejar el estrés diario (Chau y Tavera, 2012). El estrés académico perjudica al estudiante ocasionando síntomas físicos y psicológicos (Barraza, 2005; Boullosa, 2013; Márquez et al, 2009; SENAJU, 2012), que se ven aumentados en época de mayor exigencia académica (Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000). La alta demanda universitaria es generada por diversos desafíos cognitivos, vocacionales, institucionales, sociales y morales (Righi, Jorge y Dos Santos, 2006). La mayoría de dichos retos requieren un nivel mayor de autonomía e

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

independencia al cual el alumno está acostumbrado (González, 2016). Éste es imperativo para poder suplir exitosamente la necesidad de nuevos hábitos y métodos, además de nuevas estrategias de afrontamiento (Righi et al, 2006). No obstante, el universitario no solo necesita nuevos hábitos académicos sino que también prácticas asociadas a un estilo de vida saludable (Chau y Saravia, 2016) porque parecen ser un factor protector contra el impacto del ambiente universitario. Sin embargo, estudios han reportado que en la práctica la alimentación y la actividad física se ven descuidadas (Consortio de Universidades, 2006) mientras que el sueño también se ven afectado (Barraza, 2005).

Ante los conflictos que surgen del ambiente universitario y del estrés psicosocial que deviene de éste, el presente estudio presenta los constructos de *mindfulness* y sentido de coherencia. Dichos constructos han sido elegidos frente a otros más trabajados (por ejemplo, los estilos de afrontamiento) dado que son más dinámicos y flexibles (Kabat-Zinn, 2003; Lindström y Eriksson, 2005) lo que los hacen especialmente pertinentes para trabajar con alumnos universitarios. Esto se debe a que les brinda protagonismo tanto en la resolución de problemas que les conciernen como en su proceso de crecimiento personal. En el caso del *mindfulness*, los hallazgos de Semple, Reid y Miller corroboran la afirmación anterior dado que encontraron que esta práctica atrae tanto a niños, adolescentes y jóvenes por sus técnicas de autogestión (2005).

Por un lado, el *mindfulness* es un constructo complejo y dinámico que puede aludir a una práctica, un conjunto de técnicas, un proceso psicológico o resultados específicos (Pérez y Botella, 2006); y puede estar presente tanto en el tratamiento, como en la prevención y promoción de la salud (Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé, 2012). Kabat-Zinn lo define como un estado de conciencia que se obtiene al prestar atención al momento presente de forma intencional y sin juzgar la experiencia (2003). A su vez, señala que este estado de conciencia es una capacidad inherente al ser humano, por lo que cualquiera puede desarrollarla y fortalecerla. No obstante, Brown y Ryan (2003) sostienen que el *mindfulness* no debe entenderse solamente como un estado que varía según factores internos y externos, sino que también puede aludir a un rasgo de la persona, a una tendencia en su personalidad.

Al definir el *mindfulness*, dichos autores destacan el *awareness* (el “darse cuenta” de forma consciente y constante) y la atención (la percepción focalizada, abierta y receptiva) (Brown y Ryan, 2003). Sostienen que ambos elementos juegan un rol fundamental en la autorregulación y en la experiencia emocional. Por otro lado, Kabat-Zinn afirma que los pilares del *mindfulness* son el compromiso y la actitud paciente, curiosa, compasiva, que no juzga, que no fuerza, que acepta y deja ir (Kabat-Zinn, 1990).

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

En esta investigación se usará la definición de Bishop et al. (2004) dado que sintetiza los aspectos descritos por Kabat-Zinn (1990, 2003) y Brown y Ryan (2003). Ésta integra la auto-regulación de la atención con una actitud particular hacia la experiencia presente. En primer lugar, la atención es sostenida e identifica todo estímulo; es cambiante y flexible; y que no se ve sesgada por juicios personales. En segundo lugar, la actitud *mindful* está caracterizada por la curiosidad y la aceptación (Bishop et al, 2004). Con curiosidad se alude al esfuerzo de notar cada sensación, sentimiento y pensamiento como se da en la consciencia. Mientras que la aceptación hace referencia a tener apertura y desapego a la experiencia que se desenvuelve en el presente (Roemer y Orsillo, 2002).

En lo que respecta a la práctica del *mindfulness*, hay varias formas de llevarla a cabo, sin embargo, se considera que pueden dividirse en las formales y las informales (Kabat-Zinn, 2003; Parra et al., 2012). Las primeras conllevan un mayor compromiso debido a la frecuencia y al nivel de introspección que se alcanza. Mientras que las segundas abarcan el ejercicio de habilidades *mindful* frente a las actividades cotidianas. Algunos de los tipos de práctica son la meditación, el yoga, el Tai Chi, los ejercicios de respiración, el escaneo corporal (Rempel, 2012), el comer consciente (Kabat-Zinn, 2003), el biofeedback y la relajación (Kabat-Zinn et al., 1992).

De igual manera, hay muchas maneras de utilizar el *mindfulness* como técnica terapéutica (Rempel, 2012). Existe evidencia psicoterapéutica y neurofisiológica que plantea que puede mejorar la capacidad de regular los afectos y pensamientos tanto como el funcionamiento y respuesta del organismo (Parra et al., 2012). Es así que Kabat-Zinn plantea la práctica del *mindfulness* como una técnica terapéutica complementaria a diferentes tratamientos médicos (2004). Algunos de sus mecanismos de acción (que pueden ser tanto facilitadores como resultados de la práctica) son la auto-observación (Delgado, 2009), exposición o tolerancia, los cambios cognitivos, la aceptación, la relajación (Delgado, 2009; Pérez y Botella, 2006), la integración de aspectos del self, la clarificación de valores y la auto-regulación (Pérez y Botella, 2006). Por todo lo anterior, el *mindfulness* puede utilizarse como una herramienta para aprender a responder adaptativamente a los distintos procesos que contribuyen al estrés emocional y al comportamiento disfuncional (Bishop et al., 2004).

Otro constructo que facilita un afrontamiento exitoso ante los estresores de la vida cotidiana es el sentido de coherencia (Antonovsky, 1993, 1996). Éste es una orientación hacia la vida (hacia uno mismo, hacia los demás y hacia las diversas situaciones) que se basa en una confianza estable y dinámica en tres componentes: la Comprensibilidad, que alude a la capacidad de entender e interpretar lo que ocurre alrededor de uno al percibir los estímulos internos y externos como información ordenada, clara y explicable; la Manejabilidad, que hace

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

referencia a la capacidad de lidiar con las demandas internas y externas mediante los recursos que se encuentran a su disposición; y la Significatividad, que es la capacidad de encontrarle un sentido emocional a la situación que motive a la persona a ver las dificultades como retos que merecen el compromiso y el esfuerzo (Antonovsky, 1987, 1993; Besteiro et al., 2007; Eriksson y Lindström, 2005a).

La singularidad del sentido de coherencia (SOC, por sus siglas en inglés) recae en la combinación de sus tres componentes: el cognitivo (Comprensibilidad), el conductual e instrumental (Manejabilidad) y el motivacional (Significatividad). Antonovsky (1996) señala que éste último suele ser el más importante porque ayuda a conservar la capacidad de afrontamiento en el tiempo. Sin embargo, en algunos casos otro de los componentes puede ser más relevante para un SOC fuerte (Bergman et al., 2012).

Se ha encontrado que las personas desarrollan su SOC a lo largo de toda su vida (Eriksson y Lindström, 2005a, 2005b; Nilsson, Leppert, Simonsson y Starrin, 2010) aunque puede que la mayor parte ocurra en las primeras tres décadas (Eriksson y Lindström, 2005a). Éste y sus tres componentes son desarrollados y fortalecidos por las experiencias coherentes y significativas proporcionadas por los Recursos de Resistencia Generalizada. Los GRR (por sus siglas en inglés) son las características físicas, bioquímicas, materiales, cognitivas, emocionales, actitudinales, interpersonales o macrosocioculturales de la persona, grupo, sociedad o contexto que son efectivas para evitar y/o combatir una variedad de estresores, previniendo que la tensión se transforme en estrés (Antonovsky, 1979, 1987). Algunos de ellos pueden ser el conocimiento, el dinero, la autoestima, el soporte social, la seguridad ciudadana o el capital cultural (Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011).

La fuerza de los GRR y, por ende, del SOC dependen de tres tipos de experiencias: las consistentes, las que generan balance entre sobrecarga y subcarga, y las que incluyen tomas de decisión (Antonovsky, 1996, Eriksson y Lindström, 2005b), todas moldeadas por la posición social, la cultura y el contexto. Una persona con SOC alto no está exenta de errores y fracasos, sin embargo, éstos generarán experiencias de aprendizaje que lo fortalecerán a largo plazo (Antonovsky, 1996). Un SOC fuerte puede predecir una buena calidad de vida (Eriksson y Lindström, 2007) y una buena salud mental y psicológica (Flensburg-Madsen et al., 2005, 2006).

Es relevante señalar que el SOC surge como núcleo del modelo salutogénico (Antonovsky, 1979, 1987), el cual es un marco teórico de la salud que se enfoca en los recursos que la mantienen y la promueven (los GRR), a comparación de los modelos que se concentran en la salud a partir de la ausencia o alejamiento de la enfermedad. La salutogenesis entiende al humano como constantemente expuesto a eventos que son

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

potenciales fuentes de estrés y que, por ende, pueden afectar la salud (debilitándola y/o fortaleciéndola). Como el cambio y el desorden son inherentes al sistema humano (Joseph & Sagy, 2017), la persona siempre se encuentra en movimiento en un continuo entre el extremo de la total salud y el de la total falta de ella (Antonovsky, 1996). Es aquí que el SOC – alimentado por los GRR– facilita el movimiento hacia la salud al favorecer un manejo efectivo de la tensión y el estrés. El modelo salutogénico puede aplicarse a una persona, un grupo o la sociedad (Antonovsky, 1993, 1996), en distintas situaciones y culturas (Antonovsky, 1996), y desde diferentes disciplinas (Lindström y Eriksson, 2005).

Dado que tanto el *mindfulness* como el SOC han sido presentados, se señalará cómo ambos pueden ser instrumentos eficaces y complementarios para lidiar con los conflictos que enfrentan los jóvenes universitarios. Estos conflictos pueden albergar potenciales estresores para su salud y bienestar, además de obstáculos para la formación de su identidad.

En primer lugar, el malestar generado por la preocupación y el estrés académico (Barraza, 2005) dificulta el manejo de las emociones de los alumnos. Algunas manifestaciones de ello son enojo, ansiedad, depresión, baja autoestima y problemas de conducta (Rempel, 2012). Barraza encontró entre los síntomas psicológicos de mayor frecuencia e intensidad en los estudiantes universitarios la ansiedad, los sentimientos depresivos, la inquietud, los problemas de concentración y el bloqueo mental (2005). Boullosa sugiere que cuando la capacidad de afrontamiento de los alumnos “se ve sobrepasada, tienden a juzgarse a sí mismos y sus capacidades (...) llenándose así de angustia y por ende, bloqueando su capacidad de acción” (Boullosa, 2013, p.32). Este malestar emocional constante les impide enfocarse en las tareas académicas, lo cual puede mantenerlo y/o acrecentarlo. Algunos de los resultados de la práctica del *mindfulness*, como la tolerancia, los cambios cognitivos, la aceptación, la auto-observación y la relajación (Delgado, 2009; Pérez y Botella, 2006), podrían ser recursos eficaces para disminuir dicho malestar. En esta línea, el *mindfulness* no solo tiene un rol importante en la regulación de la experiencia emocional (Brown y Ryan, 2003) sino que puede enseñar a responder adaptativamente a eventos que contribuyen al estrés emocional y comportamiento disfuncional (Bishop et al, 2004). Por ejemplo, puede disminuir la ansiedad (Davidson et al, 2003) y la reactividad emocional ante eventos retadores (Thompson y Gauntlett-Gilbert, 2008); además de mejorar el impacto percibido de estresores cotidianos, estrés psicológico y síntomas médicos (Williams et al, 2001). Por su lado, el SOC puede complementar la auto-regulación que desarrolla el *mindfulness*. El estudiante con alto SOC es capaz de evaluar y comprender su situación y confía en sus recursos para encararla (Lindström y Eriksson, 2005), recursos que facilitan un manejo efectivo de la tensión o estrés, fomentando la salud (Antonovsky, 1993; 1996). Aquello se ve evidenciado en muchas investigaciones que concluyen que a mayor SOC, menor estrés

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

(Antonovsky, 1993; Binkowska-Bury y Januszewicz, 2010; Flannery y Flannery, 1990). De igual manera, el SOC correlaciona negativamente con los afectos negativos, entendiendo éstos como una manera de experimentar, interpretar y reflejar negatividad en el mundo interno y externo (Strümpfer, Gouws y Viviers, 1998). Un estudio más reciente encontró que el SOC está asociado a mayor afecto positivo y a menor afecto negativo, a la satisfacción por la vida y al bienestar (Krok, 2015). Esto podría explicar que el SOC correlacione con niveles bajos de síntomas psicosomáticos y de agotamiento emocional (Feldt et al, 2000). Además, el universitario con fuerte SOC le da un significado emocional a la situación que atraviesa, lo que le ayuda a mantenerse motivado y mantener su capacidad de afrontamiento en el tiempo (Antonovsky, 1990; Lindström y Eriksson, 2005).

Los alumnos deben enfrentar diversos desafíos en la universidad: los académicos y cognitivos producto de los nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, por otro lado, los vocacionales, donde hay que tomar decisiones y asumir responsabilidades, mientras los desafíos institucionales implican saber usar y aprovechar los recursos que brinda la universidad y, por último, los sociales, generados por las nuevas formas de relación con familia, docentes y amigos (Righi et al, 2006). A su vez, surge la necesidad de nuevos hábitos, métodos y estrategias de afrontamiento debido a las exigencias del medio. La práctica del *mindfulness* puede beneficiar el rendimiento académico y cognitivo, además de las habilidades sociales (Rempel, 2012). Además, la forma en que el estudiante se acerca a las nuevas experiencias puede verse afectada por la atención y el *awareness* desarrollados por la práctica del *mindfulness*: Brown y Ryan (2003) señalan que uno puede mantener una atención más receptiva y tomar consciencia de aspectos más sutiles de la comunicación con otro (podría ser un compañero o profesor). Un SOC alto podría complementar esta “atención mejorada” (Brown y Ryan, 2003) dado que el alumno tendría mayor capacidad de evaluar y entender la demanda que se le presenta (Lindström y Eriksson, 2005). Aquello le haría más competente para enfrentar las situaciones poco comprensibles y predecibles que abundan en el ambiente universitario y que tienen gran potencial para ser estresantes (Lazarus y Folkman, 1984).

Otro proceso que afecta a los jóvenes es el desarrollo de la autonomía, es decir, del funcionar de forma auto-suficiente, siendo responsable de uno mismo y menos dependiente de los otros y sus opiniones (Chickering y Reissler, 1993). Sin embargo la mayoría de estudiantes descuida su alimentación y actividad física (Consortio de Universidades, 2006) y presenta somnolencia, cansancio permanente y/o problemas para dormir (Barraza, 2005). Además, los exámenes producen diversos desajustes en la conducta como el aumento del consumo de tabaco y cafeína (Martín, 2007). Lo anterior refleja dificultades para elegir estilos de vida y conductas saludables de forma autónoma. El *mindfulness* y el SOC pueden ser

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

herramientas efectivas dado que ambos constructos correlacionan positivamente con conductas saludables (Binkowska-Bury y Januszewicz, 2010; Brown y Ryan, 2003). Por un lado, prestar atención al momento presente de forma intencional (Kabat-Zinn, 2003) podría facilitar que el alumno tome consciencia de sus necesidades actuales y que actúe de forma congruente (Brown y Ryan, 2003). Un SOC alto facilitaría que la información que se trae a la consciencia se perciba como clara, ordenada y consistente (Lindström y Eriksson, 2005) y que el estudiante se sienta capaz y con los recursos necesarios para elegir conductas saludables y mantenerlas a pesar de la tensión producto de las demandas universitarias (Antonovsky, 1987, 1993, 1996; Eriksson y Lindström, 2005).

Paralelamente, el universitario se ve expuesto constantemente a la necesidad de interactuar con otros (sean alumnos, docentes o personal institucional), convive con personas diferentes a él y suele buscar a los que tienen intereses en común (González, 2016). Sin embargo, ahora se le exige nuevas formas de relación –más maduras– con la familia, con los profesores, con los pares (Righi et al, 2006) y si no tiene una buena relación con uno mismo será difícil que tenga relaciones sociales satisfactorias (Alonso et al., 2007). En esta línea, la práctica del *mindfulness* mejora las relaciones intra e interpersonales (Parra et al., 2012) y promueve la empatía, la creatividad, la compasión y las relaciones sociales (Rempel, 2012). Con un SOC fuerte, el estudiante podrá entender y evaluar las distintas situaciones sociales en la que se encuentre (Eriksson y Lindström, 2005), y se sentirá apto para interactuar con los demás (Antonovsky, 1993, 1996). Una actitud *mindful* facilitará que perciba a los demás con tolerancia y aceptación (Delgado, 2009; Pérez Botella, 2006). Además, el aceptar que el otro puede tener una forma de ser, pensar y actuar distinta a la de uno mismo, y el poder cambiar de opinión y ceder permiten relaciones más auténticas y maduras (Parra et al., 2012).

Otro reto que enfrentan los jóvenes es la formación de su identidad que involucra saber quiénes son, cuáles son sus roles, autoaceptación, autoestima y un sentido de estabilidad e integración (Chickering y Reisser, 1993). Esta tarea del desarrollo (Bordignon, 2006; Erikson, 1976; González, 2016) se ve dificultada por la sociedad actual que alienta la distracción permanente y el ensimismamiento (Kabat-Zinn, 1990, 2003, 2009). La práctica formal del *mindfulness* permite llegar a un nivel profundo de introspección (Kabat-Zinn, 2003; Parra et al., 2012), lo que facilita el conectar con uno mismo y ser genuino (Kabat-Zinn, 1990). Además, Safrán y Murán (2005) señalan que el *mindfulness* integra aspectos disociados del self, la cual puede ser una de las maneras en las que mejora la relación con uno mismo (Parra et al., 2012). Un SOC alto favorece el movimiento hacia la salud (Antonovsky, 1996) y posiblemente una identidad más saludable e integrada.

Por otro lado, ser consecuente con los principios y valores personales resulta complicado al transitar por una reorganización de la personalidad debido a las exigencias

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

antes señaladas y la transformación que se le exige al joven a nivel del pensamiento (Iriarte, Cantillo y Polo, 2000). La atención plena de la experiencia interna y externa (Kabat-Zinn, 2003) posibilita el darse cuenta (Brown y Ryan, 2003) de los principios y valores que se quieren asumir. A su vez, la práctica del mindfulness también favorece los cambios cognitivos y la auto-regulación, los cuales pueden transformar pensamientos y actitudes conscientes e inconscientes que suelen dificultar la práctica del nuevo cuerpo de valores (Brown y Ryan, 2003; Delgado, 2009; Pérez Botella, 2006). El SOC puede fortalecer los recursos del *mindfulness* dado que el significado que el estudiante le atribuya a sus valores y principios será su motivación para enfrentar las demandas internas y externas (Antonovsky, 1990; Lindström y Eriksson, 2005a, 2005b).

Luego de haber descrito cómo el *mindfulness* y el SOC tienen el potencial para ayudar a enfrentar los conflictos característicos de los alumnos universitarios, se puede afirmar que de gran utilidad para tratar el malestar y los factores que lo incrementan, y también para prevenirlos (Antonovsky, 1993, 1996; Kabat-Zinn, 2003; Lindström y Eriksson, 2005; Parra et al., 2012; Rempel, 2012). Además, esta investigación propone que la promoción de la salud puede integrar el desarrollo y fortalecimiento de recursos de resistencia generalizada (GRR) (Antonovsky, 1996; Saravia, Iberico y Yearwood, 2014), entre los cuales se incluye la capacidad de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2003).

Por otro lado, estudiar el SOC como núcleo del modelo salutogénico ofrece una guía con gran potencial para investigar y actuar temas de promoción de salud y de salud pública (Antonovsky, 1993, 1996; Eriksson y Lindström, 2006). Antonovsky entiende la promoción de salud como el proceso de permitir que las personas puedan tener mayor control sobre su salud y mejorarla. Sostiene que esto sólo es posible al alejarse del enfoque patologizante tan inadecuado y, lamentablemente, tan arraigado en el campo de la salud (Antonovsky, 1996). Tanto la psicología positiva (*mindfulness*) como la salutogenesis cuestionaron el enfoque patológico en su época, alegando por los recursos del funcionamiento sano (Joseph & Sagy, 2017). Seligman y Csikszentmihalyi (2000) sostiene que el objetivo de la psicología positiva es catalizar un cambio desde la preocupación por reparar lo negativo hacia la construcción de cualidades positivas. Sin embargo, Joseph y Sagy plantean que carece de un marco teórico para entender cómo variables de su campo logran predecir la salud y la felicidad (2017). Frente a esto, estos autores plantean que la salutogenesis puede proveer una estructura para comprender la operación de los constructos de la psicología positiva. El SOC actúa como mecanismo mediador entre los eventos vitales, traumas, factores psicológicos positivos y estructuras sociales de la persona, y su bienestar. El modelo salutogénico posibilita entender al estudiante universitario de forma más completa, holística y articulada.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

La integración de la salutogenesis y la psicología positiva tiene mayor poder explicativo para la salud y bienestar que los dos enfoques por separado (Joseph & Sagy, 2017). Es por esto que se espera que el estudio del SOC, GRR y *mindfulness* se complementen. Joseph y Sagy concluyen que la psicología positiva trae consigo material empírico que posibilita una nueva manera de aplicar el modelo salutogénico. Además, señalan que funciona como recordatorio para no evaluar los resultados desde el enfoque patológico. Por otro lado, la psicología positiva se beneficia con el entendimiento de cómo las estructuras sociales moldean el SOC y cómo éste actúa como mediador del efecto de los constructos de la psicología positiva y el bienestar (Joseph & Sagy, 2017). Este enriquecimiento mutuo puede devenir en proyectos y/o políticas que incentiven una sociedad que promueva la salud.

Es por este potencial en relación a la problemática de los estudiantes universitarios, que el objetivo principal de este trabajo es analizar la relación entre el *mindfulness* y los componentes del SOC en dicha población. Se espera encontrar correlaciones directas entre *mindfulness* y Comprensibilidad, Manejabilidad y Significatividad. Además, se pretende conocer qué factores explican la variabilidad de los puntajes de estas escalas. Por otro lado, el objetivo específico es comparar los puntajes de *mindfulness* y áreas del SOC según variables demográficas relevantes para el estudio que puedan representar o afectar algún GRR (Rivera, 2011). Estas variables son la facultad académica, el año de estudios que se está cursando en la actualidad, la presencia o ausencia de desaprobados y la salud percibida por el alumno.

Para cumplir con dicho propósito la presente investigación consta de una sola aplicación grupal a lo largo del tiempo. En ella se aplicaron los cuestionarios del FFMQ y del SOC-13, además de una ficha de datos sociodemográficos, a jóvenes universitarios. Ninguna de las dos variables fue manipulada, en cambio, lo que se buscó es evaluar la relación existente entre el *mindfulness* y el SOC en el alumno.



Método

Participantes

La muestra del presente trabajo está conformada por 184 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, de los cuales 88 fueron hombres y 96 mujeres. El rango de edades es de los 17 años hasta los 21 años de edad, siendo la media 18.16 ($DE=1.19$). El 64.7% refirió haber nacido en Lima y el 35.3% en provincia. Por otro lado, el 58.2% de la muestra se encontraba en su primer año de estudios, el 34.8% en el segundo año y el 7.1% en el tercer año o más. El 47.8% de los alumnos pertenecían a la facultad de Letras y el 52.2% a la facultad de Ciencias de la misma universidad. La primera recibe estudiantes que se dirigen a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales, Derecho, Gestión y Alta Dirección, Contabilidad, Ciencias Administrativas, y Ciencias y Artes de la Comunicación; mientras que la segunda alberga alumnos que pretenden estudiar Estadística, Matemática, Física, Química o Ingeniería.

Las muestras se constituyeron mediante los procesos oficiales correspondientes a cada facultad. Se obtuvieron 88 participantes de Letras y 96 de Ciencias al aplicar los protocolos a dos aulas de clases de cada unidad académica.

Medición

En este trabajo se utilizó el SOC-13, la versión abreviada del Sense of Coherence Scale, instrumento que permite medir el SOC (Antonovsky, 1987). El SOC-13 consta de 13 ítems (la versión original está compuesta de 29), de los cuales cinco están planteados en negativo (el 1, 2, 3, 7 y 10) por lo que deben revertirse al momento de la codificación. Asimismo, el SOC-13 está conformado por tres componentes: Comprensibilidad (ítems 2, 6, 8, 9 y 11) Manejabilidad (3, 5, 10 y 13) y Significatividad (1, 4, 5 y 12). El SOC-13 utiliza una escala Likert de 7 puntos y el puntaje puede oscilar entre 13 y 91 puntos.

El SOC-13 fue adaptado al contexto peruano por Saravia et al. (2014), quienes validaron la prueba en una universidad privada de Lima Metropolitana. La muestra constó de 448 estudiantes con edades entre los 18 y 29 años, de los cuales el 58% fueron hombres y el 42% mujeres. Mediante un análisis factorial confirmatorio se determinó que un modelo multidimensional sería más adecuado que uno unidimensional para la muestra peruana de universitarios (Saravia et al., 2014). Los índices de ajuste del modelo de tres factores son los siguientes: X^2 de 159.21, RMSEA de .60, SRMR de .49, CFI de .92 y TLI de .90 (Saravia et al., 2014). Los rangos de fluctuación son, entre 5 y 35 puntos para Comprensibilidad, entre 4 y 28 puntos para Manejabilidad, entre 4 y 28 puntos para Significatividad.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Las tres subescalas del SOC-13 demostraron ser confiables en grado regular dado que Comprensibilidad tuvo un alfa de Cronbach de .63, Manejabilidad de .59 y Significatividad de .61 (Saravia et al., 2014). Por otro lado, Saravia et al. (2014) encontraron evidencias de validez externa ya que el SOC correlacionó significativamente con salud mental ($r=.59$), que fue medida mediante el SF-36 (validado en Perú por Salazar y Bernabe en el 2012). Esta correlación fue grande (Cohen, 1988). Asimismo, los componentes de Comprensibilidad y de Manejabilidad puntuaron .54 y .52 respectivamente, lo cual significa que ambos sostienen una relación positiva y grande con la salud mental. El componente de Significatividad también correlacionó significativamente, pero de forma mediana ($r=.38$). Además, también se comparó el SOC con la salud física (también medida con el SF-36), lo que obtuvo una correlación positiva, significativa y mediana ($r=.34$). Lo mismo ocurrió con las subescalas de Comprensibilidad y Manejabilidad, que puntuaron .33 y .31 respectivamente; mientras que Significatividad fue una relación pequeña ($r=.18$).

En el presente estudio se decidió utilizar el modelo multifactorial debido a que se ajusta mejor a población con la que se trabaja (Saravia et al, 2014). Además, a pesar de que en un principio Antonovsky (1987, 1993) planteó el SOC como un constructo unidimensional, estudios recientes indican lo contrario (Eriksson y Lindström, 2005b; Feldt et al, 2007; Naalberg et al, 2011). Es más, luego de revisar 458 estudios científicos, Eriksson y Lindström (2005b) señalan que el SOC se desenvuelve como un concepto multidimensional y que la solución factorial adecuada y sus subdimensiones pueden variar según la población (Dudek, 1993; Sandeel et al, 1998; Feldt, 2000; Bothmer von y Fridlund, 2003). Sin embargo, otras investigaciones (Antonovsky, 1993; Gana, 2001; Klepp et al, 2007; Holmgren, 2004) encontraron el modelo de un único factor más adecuado. Por otro lado, el SOC y el *mindfulness* están alineados en relación a la salud mental (Baer, 2003; Flensburg-Madsen et al., 2005, 2006), calidad de vida (Eriksson y Lindström, 2007; Greeson, 2009), bienestar psicológico (Krok, 2015; Rempel, 2012), malestar psicológico (Barraza, 2014; Chiesa & Serreti, 2009) y estrés (Binkowska-Bury & Januszewicz, 2010; Oman et al, 2008); por lo que se hipotetiza que estarán relacionados entre sí. Por ello se decidió analizar cuál (o cuáles) de los componentes del SOC en específico tiene mayor relación o impacto en el *mindfulness*.

Es así que los análisis de confiabilidad fueron aplicados a las subescalas del SOC-13 (Saravia et al., 2014) por lo que no se podrá calcular un puntaje total para la prueba. Los análisis estadísticos mostraron alfas de Cronbach por debajo de .7 para las tres áreas, lo que significa que la fiabilidad no es considerada aceptable según los criterios de George y Mallery (2003). Es así que se procedió a la identificación de los ítems problemáticos para la confiabilidad del SOC-13. En las correlaciones ítem-test, los ítems 2 y 11 (Comprensibilidad), el 5 (Manejabilidad) y el 1 (Significatividad) puntuaron por debajo de .3 lo cual no es

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

considerado aceptable (George y Mallery, 2003). Esto también ocurrió en la adaptación de Saravia et al. (2014), quienes recomendaron remover dichos ítems de las subescalas. Además, Nunally señala que el valor de fiabilidad en torno a .7 es adecuado dentro de un análisis exploratorio estándar (1978), pudiendo ser suficiente en las primeras fases de la investigación un alfa de .6 (1967). Por ello, se siguió dicha sugerencia y se volvieron a correr las pruebas de confiabilidad. El área de Comprensibilidad obtuvo un alfa de Cronbach de .67, mientras Manejabilidad puntuó .60 y Significatividad alcanzó .71 (ver Anexo E, Tabla 1). Las tres escalas se consideran de confiabilidad aceptable (Nunally, 1967 y 1978). Saravia et al. (2014) obtuvieron alfas de Cronbach (especificados párrafos más arriba) similares en su validación del SOC-13 en el contexto peruano. Estos autores justificaron lo anterior basándose en George y Mallery (2003): la consistencia interna baja podía deberse los pocos ítems de las subescalas en lugar de ser consecuencia de una confiabilidad inadecuada (Saravia et al., 2014). Cabe recalcar que al retirarse los 4 ítems, el puntaje de cualquiera de las tres subescalas del SOC-13 puede oscilar entre 3 y 21 puntos.

Por otro lado, en este trabajo también se utilizó la escala del FFMQ (Five Factor *Mindfulness* Questionnaire) para medir el constructo de *mindfulness*, la cual consta de 39 ítems donde 18 de estos (el 3, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 28, 30, 34, 35, 38 y 39) son inversos (Baer et al, 2006). El FFMQ tiene una estructura multifactorial ya que está conformado por 5 subescalas: Observación (abarca los ítems 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31 y 36), Descripción (2, 7, 12, 16, 22, 27, 32 y 37), Actuar con consciencia (5, 8, 13, 18, 23, 28, 34 y 38), Ausencia de juicio (3, 10, 14, 17, 25, 30, 35 y 39) y Ausencia de reactividad (4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33). El FFMQ utiliza una escala Likert de 5 puntos y el puntaje total puede fluctuar entre 39 y 195 (Baer et al, 2006).

El FFMQ fue validado en el contexto peruano por Loret de Mola (2009) con una muestra de 110 personas, la cual fue dividida homogéneamente en un grupo de 55 meditadores y en otro de 55 no meditadores. Los participantes tenían edades entre 23 y 59 años, 46.36% fueron hombres y fue 53.63% fueron mujeres, su primera lengua era el español y tenían un grado de instrucción técnico y/o universitario completo. El FFMQ demostró ser un instrumento con una confiabilidad elevada para la muestra peruana dado que obtuvo un alfa de Cronbach de .90. Al mismo tiempo, todos los factores arrojaron coeficientes de confiabilidad aceptables: Observación tuvo un alfa de .77, Descripción de .84, Actuar con consciencia de .86, Ausencia de juicio de .86 y Ausencia de reactividad de .78 (Loret de Mola, 2009). Asimismo, la autora de esta investigación también encontró que todos los ítems (menos el 11 y el 36) correlacionaron de manera alta y significativa con sus respectivas subescalas, además de que todas estas correlacionaron de la misma manera con el puntaje

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

total de la prueba; lo que da mayor evidencia de una consistencia interna adecuada (Loret de Mola, 2009).

Por otro lado, Loret de Mola (2009) encontró evidencias de la estructura interna mediante las diferencias del grupo de meditadores y de no meditadores (las cuales fueron significativas). El primero demostró un mayor grado de *mindfulness* (136 puntos) respecto del segundo (128 puntos). Asimismo, los meditadores obtuvieron puntajes mayores en los cinco factores a diferencia de los no meditadores, sin embargo, ésta fue significativa solo en los casos de Observación, Descripción y Ausencia de reactividad. Los participantes meditadores obtuvieron puntajes de 29, 31 y 24, respectivamente; mientras los participantes no meditadores puntuaron 27, 28, 22. En cuanto a la validez de constructo de tipo convergente, se pasó a correlacionar tanto el puntaje de las cinco subescalas como el puntaje total de la prueba con la experiencia de meditación (medida por el Cuestionario sobre la historia de meditación de Baer et al., en 2006). Se obtuvieron correlaciones significativas y moderadas para el puntaje total de la prueba ($r=.30$) como para los factores de Observación ($r=.33$), Descripción ($r=.22$) y Ausencia de reactividad ($r=.41$).

Para la investigación actual, los análisis de confiabilidad de la escala del FFMQ y sus cinco subescalas mostraron una consistencia interna aceptable según George y Mallery (2003). La escala total de *Mindfulness* obtuvo un alfa de Cronbach de .77 mientras que la subescala de Observación puntuó .75, la de Descripción .83, la de Actuar con consciencia .68, la de Ausencia de juicio .82 y la de Ausencia de reactividad .70 (ver Anexo E, Tabla 2). La única área con un alfa que no alcanza la exigencia de .70 (Hernández et al, 2006) es el de Actuar con consciencia (.68), sin embargo, su cercanía al punto de corte permite considerarla para los análisis estadísticos posteriores.

Procedimiento

En el momento de la aplicación se explicó que la participación era voluntaria, anónima y confidencial, y que no habría devolución de resultados individuales ni grupales. Los que firmaron el consentimiento informado recibieron la ficha sociodemográfica, el cuestionario del SOC-13 (Antonovsky, 1987) y el del FFMQ (Baer et al., 2006). Solo participaron los estudiantes que pertenecieran a la facultad de Letras o Ciencias.

Posteriormente a la etapa de aplicación y análisis de datos, se realizó una consulta al Comité de Ética del Departamento de Psicología y al Comité de Ética de la Investigación de la PUCP debido a que algunos participantes eran menores de edad y –a pesar de tener su consentimiento informado– no se contaba con el permiso de sus tutores legales en un asentimiento informado. Se presentó el caso a detalle y se decidió proceder luego de revisar que el uso de los datos recolectados no perjudicaría de ninguna manera a los participantes

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

menores (que, con 17 años de edad, representan casi el 40% de la muestra). Ambos Comités recomendaron explicitar lo ocurrido para transparentar el proceso y que sea de utilidad para futuras investigaciones.

Análisis de datos

La aplicación de los cuestionarios fue grupal, en un único momento y constó de cuatro protocolos: un consentimiento informado, una ficha de datos sociodemográficos diseñada para el presente estudio y dos pruebas de autorreporte de los constructos medidos en esta investigación. Estas eran el FFMQ (Baer et al., 2006) y el SOC-13 (Antonovsky, 1987).

Para correr los análisis estadísticos correspondientes, se creó una base de datos con los 184 participantes mediante el programa estadístico SPSS (versión 21). En primer lugar, se realizaron análisis de estadísticos descriptivos para las variables sociodemográficas del estudio. Luego se llevaron a cabo los análisis de confiabilidad tanto para la escala completa y las sub-escalas del FFMQ (ver Anexo E, Tabla 2) como para las del SOC-13 (ver Anexo E, Tabla 1). Se calcularon los estadísticos descriptivos para las áreas anteriores dado que todas resultaron confiables (ver Anexo E, Tabla 3 y 4).

Con el propósito de cumplir el objetivo general del presente trabajo, se empleó el análisis de correlación de Pearson entre el puntaje global del *mindfulness* y de sus subescalas (Observación, Descripción, Actuar con consciencia, Ausencia de juicio, Ausencia de reactividad) y las sub-escalas del SOC (Comprensibilidad, Manejabilidad y Significatividad). Para ampliar este objetivo se usó el análisis de regresión lineal múltiple con *Mindfulness* de variable dependiente.

Por otro lado, para cumplir con los objetivos específicos de esta investigación se procedió a las comparaciones de medias en función a las variables sociodemográficas pertinentes. Se corrieron los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis (ver Anexo E, Tablas 11-20) para cada una de estas variables con el motivo de evaluar si contaban con una distribución paramétrica o no. Debido a que los estadísticos de todas estas variables indicaron distribución normal, se decidió usar la prueba T de Student para las comparaciones entre dos grupos independientes (por ejemplo, entre la Facultad de Letras y la de Ciencias). En el caso de tres o más grupos independientes (por ejemplo, entre los que perciben su estado de salud como poco saludable, como regular, como saludable o como muy saludable) se utilizó el estadístico de ANOVA y, para el análisis Post Hoc, se empleó Tuckey (si había homogeneidad de varianzas) o Games Howel (si éstas eran heterogéneas).



Resultados

En esta sección se describirán los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos realizados mediante SPSS (versión 21). En primer lugar, se presentarán las correlaciones del puntaje total del FFMQ (*mindfulness*) y sus cinco subescalas con las tres áreas del SOC-13 (SOC). En segundo lugar, se reportará el proceso de de creación a la versión final del modelo de regresión lineal múltiple para *mindfulness*: la selección de las variables independientes y la creación de la interacción entre facultad académica y Comprensibilidad. Por último, se expondrán las diferencias entre ambos constructos en función a las variables sociodemográficas relevantes para este estudio.

Tabla 6

Correlaciones entre escalas de Mindfulness y de SOC

	Comprensibilidad	Manejabilidad	Significatividad
1. Observación	-.15*	-.26***	
2. Descripción	.23**	.25**	.38***
3. Actuar con consciencia	.26***	.42***	.39***
4. Ausencia de juicio	.42***	.47***	.20**
5. Ausencia de reactividad			
6. <i>Mindfulness</i>	.34***	.37***	.39***

Nota. *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

El objetivo central del estudio es analizar la relación entre los constructos de *mindfulness* y SOC en la muestra. Como puede observarse en la Tabla 6, se encontró que a mayor puntaje de *mindfulness* se reportarán mayores puntajes en Comprensibilidad, Manejabilidad y Significatividad (y viceversa). Las correlaciones con estas áreas ($r = .34$, $r = .37$ y $r = .39$, respectivamente) fueron directas, significativas y medianas según Cohen (1988). Además, se presentaron relaciones directas y significativas entre todas las áreas del SOC-13 y Descripción, Actuar con consciencia y Ausencia de juicio. Estas resultaron de intensidad pequeña o mediana (oscilando entre .20 y .47 de r), donde la correlación más leve ocurrió entre Significatividad y Ausencia de juicio, y la más elevada fue entre Manejabilidad y Ausencia de juicio. Por su lado, Ausencia de reactividad no reportó relaciones significativas y, contrario a lo esperado, se encontró que Observación se relaciona inversamente con Comprensibilidad ($r = -.15$, $p < .05$) y Manejabilidad ($r = -.26$, $p < .01$); es decir que a mayor Comprensibilidad y Manejabilidad, menor Observación. Estas dos correlaciones se consideran bajas según Cohen (1988), pero la última se acerca a una intensidad mediana.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Con la finalidad de profundizar el objetivo principal, se decidió utilizar un modelo de regresión lineal múltiple para explicar la variabilidad de los puntajes de Mindfulness de la muestra. Previamente, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis para los residuos de las variables independientes que se consideraron en un inicio para el modelo (Comprensibilidad, Manejabilidad, Significatividad, sexo, facultad, año de estudios, números de cursos, desaprobados, salud percibida, apoyo familiar y apoyo amical); los cuales demostraron la distribución paramétrica de todas las variables. Se utilizaron los residuos y no los valores de los predictores en sí mismos debido a que las variables dicotómicas no tienen distribución normal (Williams, Grajales y Kurkiewicz, 2013). Luego, mediante la correlación de Pearson, se identificó que las variables independientes que sostienen relaciones lineales significativas con *mindfulness* son Comprensibilidad, Manejabilidad, Significatividad y facultad académica (ver Tabla 8) por lo que son las que conformarían el modelo de regresión lineal.

Tabla 8

Correlaciones entre variables dependiente e independientes del modelo de regresión lineal

	<i>Mindfulness</i>
1. Comprensibilidad	.34***
2. Manejabilidad	.37***
3. Significatividad	.39***
4. Sexo	-.04
5. Facultad	-.26***
6. Año de estudios	.03
7. Número de cursos	-.07
8. Desaprobados	-.02
9. Salud percibida	.08
10. Apoyo familiar	.09
11. Apoyo amical	.09
12. Facultad*Comp	-.16*

Nota. *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

Como se puede observar en la Tabla 9, cada uno de los predictores aportan a la explicación de la variabilidad de los puntajes de *mindfulness* debido a que los estadísticos de colinealidad (FIV y Tolerancia) se encuentran entre los rangos adecuados (Bowerman y O'Connell, 1990; Menard, 1995). Por otro lado, no hay relación lineal entre los residuos y los predictores en el gráfico de dispersión por lo que no hay problemas de heterocedasticidad. Es así que las variables independientes del modelo en conjunto, explican el 28% de la variabilidad de los puntajes de la variable dependiente, lo cual es considerado un tamaño del efecto grande según Cohen (1988).

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Tabla 9

Resumen de análisis de regresión que explica Mindfulness

	B	E (B)	β	t	FIV	Tolerancia
Intercepto	94.09	3.81		24.67***		
1. Comprensibilidad	.53	.22	.18	2.40*	1.36	.74
2. Manejabilidad	.66	.25	.20	2.64**	1.38	.73
3. Significatividad	.92	.26	.25	3.52**	1.27	.79
4. Facultad	-6.96	1.63	-.27	-4.28***	1.01	.99

Nota. R^2 ajustado=.28 (N=178, $p=.000$). *= $p<.05$, **= $p<.01$, ***= $p<.001$

Se decidió calcular una variable que represente la relación entre Facultad y otro de los predictores debido a que es la variable con mayor impacto ($\beta=-.27$) en el *mindfulness* de la muestra mientras se controlan las restantes (seguida por Significatividad, Manejabilidad y Comprensibilidad, en orden descendente). Se hicieron los cálculos respectivos en SPSS para multiplicar Facultad por Significatividad, Facultad por Manejabilidad y Facultad por Comprensibilidad. La única interacción significativa fue la última por lo que se le incluyó en el modelo (ver Tabla 10). La introducción de esta variable interactiva afectó la significancia de Facultad ($p=.22$) además del FIV y la Tolerancia de Facultad y de la interacción Facultad por Comprensibilidad. Sin embargo, la inflación de los estadísticos es consecuencia de tener la misma variable dos veces en el modelo (por sí sola y en la interacción).

Tabla 10

Resumen de análisis de regresión que explica Mindfulness

	B	E (B)	β	t	FIV	Tolerancia
Intercepto	87.76	4.33		20.26***		
1. Comprensibilidad	1.12	.30	.37	3.76***	2.58	.39
2. Manejabilidad	.72	.25	.21	2.94**	1.39	.72
3. Significatividad	.84	.26	.23	3.25**	1.28	.78
4. Facultad	5.77	4.69	.22	1.23	8.72	.12
5. Facultad*Comp	-1.09	.38	-.57	-2.89***	10.41	.10

Nota. R^2 ajustado=.31 (N=177, $p=.000$). *= $p<.05$, **= $p<.01$, ***= $p<.001$

Los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis demostraron la distribución normal de los residuos de las variables predictoras de este modelo, mientras que la interacción de Comprensibilidad y Facultad está relacionada significativamente con el *mindfulness* (ver Tabla 8) y el gráfico de dispersión no demuestra heterocedasticidad. La Tabla 10 indica que las variables independientes del modelo (Comprensibilidad, Manejabilidad, Significatividad, facultad y la interacción entre Comprensibilidad y facultad) explican el 31% de la varianza total del *mindfulness* (R^2 ajustado=.31, $F(5, 177)=17.47$,

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

$p < .001$), lo cual es considerado como un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988). Los resultados evidencian que la variable con mayor efecto explicativo es la interacción entre Comprensibilidad y Facultad ($\beta = -.57$) cuando se controlan las variables de Manejabilidad y Significatividad. Debido a dicha relación, no es adecuado interpretar las variables de Comprensibilidad y Facultad por sí solas. Por otro lado, Significatividad tiene un efecto positivo ($\beta = .23$) en el *mindfulness*, al igual que Manejabilidad ($\beta = .21$), mientras se controlan las demás variables.

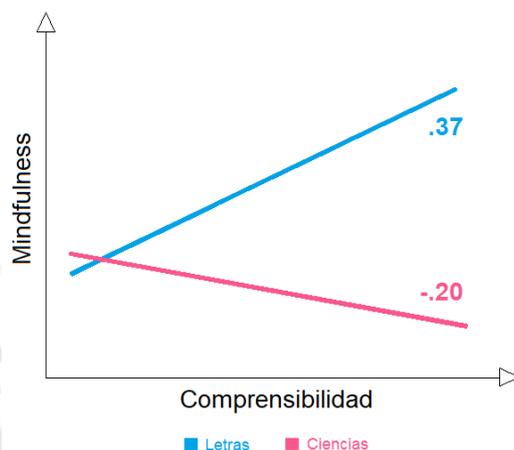


Figura 1. Interacción de Comprensibilidad y Facultad para modelo de regresión lineal múltiple para Mindfulness.

La relación entre Comprensibilidad y *Mindfulness* (controlando las demás variables), se ve afectada por la facultad académica a la que se pertenece (ver Tabla 10 y Figura 1). En los estudiantes de Letras, el efecto de Comprensibilidad en el *mindfulness* es de .37 ($.371 + -.573 \cdot 0 = .371$), lo que significa que ambos aspectos aumentan o disminuyen al mismo tiempo (ver Figura 1). Por ello, los alumnos de Letras que tengan altos puntajes promedio en Comprensibilidad también los tendrán en *mindfulness*; mientras que los que obtengan las menores medias en Comprensibilidad también reportarán las menores en *mindfulness*. Por otro lado, en el caso de Ciencias, el efecto no solo decrece sino que se invierte a -.20 ($.371 + -.573 \cdot 1 = -.202$), lo que ocasiona que las variables se desenvuelven en direcciones opuestas. Como puede observarse en la Figura 1, los estudiantes de Ciencias con mayor Comprensibilidad reportarán menor *mindfulness*; mientras que los que obtengan menor Comprensibilidad mostrarán mayor *mindfulness*.

Por otro lado, el objetivo específico de esta investigación es comparar las medias de los puntajes de *mindfulness* y de *SOC* de la muestra según la facultad, el ciclo actual, la presencia o ausencia de desaprobados y la salud percibida. Se realizó la prueba de normalidad para todos los grupos mediante los estadísticos descriptivos de asimetría y curtosis. Éstos demostraron la distribución paramétrica de todos los puntajes (ver Anexo E,

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Tablas 11-20) por lo que se usaron pruebas T para las diferencias entre dos grupos (Figura 3 y 5) y análisis de varianzas (ANOVA) para las comparaciones entre tres o más grupos (Figura 4 y 6). Para estos últimos, los análisis post hoc se realizaron por medio de la prueba Tukey (si las varianzas eran homogéneas) y la prueba Games-Howell (si las varianzas eran heterogéneas, lo que solo sucedió en un caso).

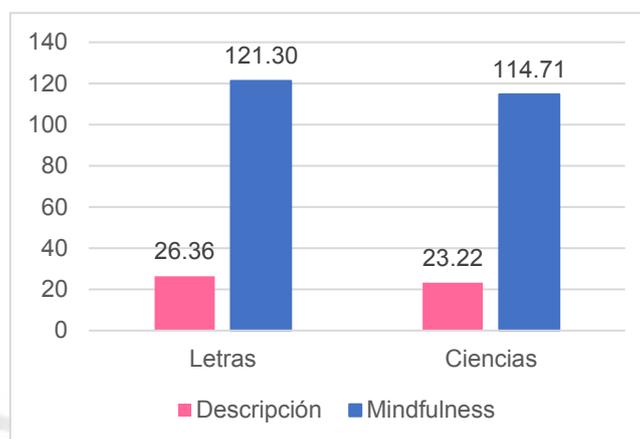


Figura 3. Comparación de medias según Facultad, donde $t(184)=4.30$, $p<.001$ para Descripción y $t(184)=3.57$, $p<.001$ para Mindfulness.

Como puede observarse en la Figura 3, se encontró que los estudiantes de Letras tienen puntajes promedio más altos que los de Ciencias para *Mindfulness* y para Descripción. Las diferencias de las medias ($d=.64$ y $d=.53$, respectivamente) fueron de tamaño moderado según Cohen (1988).

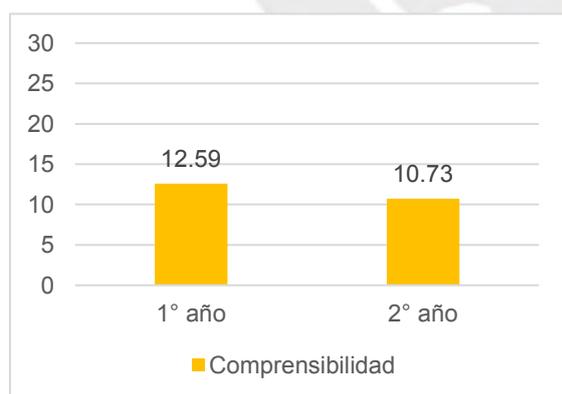


Figura 4. Comparación de medias según Ciclo actual, donde $F(2, 180)=5.39$, $p<.01$ para Comprensibilidad.



Figura 5. Comparación de medias según Desaprobados, donde $F(2, 180)=2.58$, $p<.05$ para Manejabilidad.

Según la Figura 4, los alumnos de primer año alcanzaron mayores medias de Comprensibilidad que los de segundo año. Según Kirk (1996), la intensidad de la diferencia

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

es pequeña ($\omega^2=.04$). Por otro lado, la Figura 5 muestra que los participantes que no han desaprobado ningún curso durante sus estudios universitarios reportan promedios más fuertes de Manejabilidad que los que sí han desaprobado algún o algunos curso(s). La diferencia de medias tiene una intensidad pequeña ($d=.36$) según el criterio de Cohen (1988).

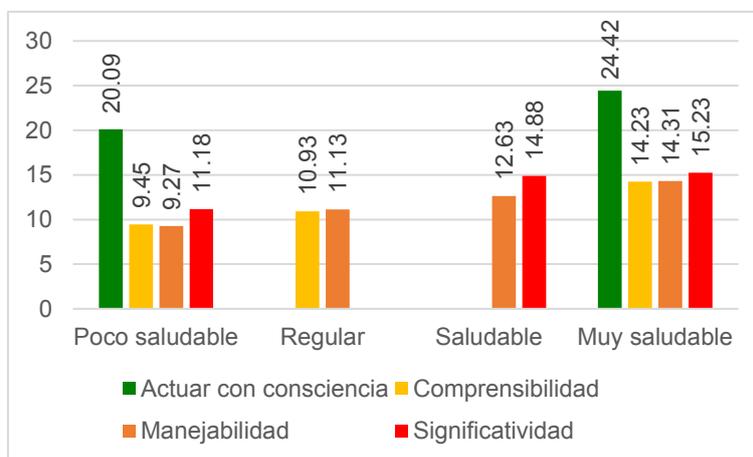


Figura 6. Comparación de medias según Estado de salud, donde $F(3, 180)=3.10$, $p<.05$ para Actuar con consciencia, $F(3, 179)=5.20$, $p<.01$ para Comprensibilidad, $F(3, 179)=7.68$, $p<.001$ para Manejabilidad y $F(3, 179)=5.16$, $p<.01$ para Significatividad.

La Figura 6 indica las diferencias en los puntajes promedio de Actuar con consciencia, Comprensibilidad, Manejabilidad y Significatividad según el estado de salud percibido por el alumno (poco saludable, regular, saludable o muy saludable). El análisis post hoc realizado por medio de la prueba de Tukey mostró que los estudiantes que percibían su estado de salud como “muy saludable” tuvieron puntajes promedio más altos para Actuar con consciencia que los que lo percibían como “poco saludable”. Esta diferencia resultó pequeña ($\omega^2=.03$) (Kirk, 1996). En el caso de Comprensibilidad, los alumnos “muy saludables” consiguieron puntajes promedio superiores en comparación a los “regularmente saludables” y los “poco saludables”. Ambas diferencias son de intensidad mediana ($\omega^2=.06$). Por otro lado, tanto los estudiantes “saludables” como los “muy saludables” obtuvieron medias más altas para Manejabilidad que los “regularmente saludables” y los “poco saludables”. Dichas diferencias resultaron de magnitud mediana ($\omega^2=.10$) y cabe resaltar que fueron las únicas reportadas mediante la prueba de Games Howell. En el caso de Significatividad, el grupo que percibía su estado de salud como “poco saludable” tuvo medias inferiores que los grupos “saludable” y “muy saludable”. Estas diferencias también son consideradas medianas ($\omega^2=.06$) por Kirk (1996).

Discusión

El objetivo principal de este estudio es analizar la relación entre el *mindfulness* y los componentes del SOC de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Para ello se midieron las correlaciones entre los puntajes de las áreas del SOC-13 y del FFMQ de la muestra. Luego, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple para conocer qué factores predicen la variabilidad de los puntajes del *mindfulness*. Finalmente, los puntajes de ambas pruebas se compararon según variables sociodemográficas pertinentes. Para efectos de este trabajo solo se analizaron los dos primeros puntos, sin embargo, se ha incluido resultados relevantes del último.

Uno de los hallazgos principales es que el *mindfulness* está relacionado de forma directa con las tres áreas del SOC. Es decir, a mayor *mindfulness*; mayor Comprensibilidad, mayor Manejabilidad, mayor Significatividad; y viceversa (ver Tabla 6). Una posible explicación es que ambos constructos tienen un rol relevante en procesos de autoregulación que afectan inevitablemente la experiencia del universitario. Por un lado, el SOC interviene en el proceso donde la tensión puede convertirse en estrés ya que influye en la evaluación de las situaciones como estresantes o no, modulando el grado de tensión producido por un estresor y las consecuencias perjudiciales para la salud (Besteiro et al., 2007). Esto se evidencia en estudios que han encontrado correlaciones inversas significativas entre SOC y estrés en universitarios (Barraza, 2014; Binkowska-Bury & Januszewicz, 2010; Flannery & Flannery, 1990). A su vez, el SOC ha sido asociado directamente con afectividad positiva y bienestar psicológico, e inversamente con afectividad negativa (Krok, 2015) y sintomatología psicológica en la misma población (Barraza, 2014; Flannery & Flannery, 1990).

Por otro lado, el *mindfulness* fomenta tolerancia, la flexibilidad y la aceptación (Delgado, 2009, Kabat-Zin, 1990, Pérez Botella, 2006) y favorece la regulación emocional (Brown y Ryan, 2003). Brown y Ryan hallaron correlaciones inversas entre *mindfulness* y neuroticismo, depresión, ansiedad, afectividad negativa y rumiación en alumnos universitarios (2003). Esto es coherente con los resultados de programas de *mindfulness* que disminuyeron los niveles de estrés en sujetos sanos (Chiesa & Serreti, 2009; Ostafin et al., 2006), entre ellos estudiantes universitarios (Oman, Shapiro, Thoresen, Plante & Flinders, 2008). Lo mismo ocurrió con otros síntomas de malestar psicológico como la ansiedad, el pensamiento rumiativo, rasgos depresivos, entre otros (Chiesa & Serreti, 2009; Oman et al, 2008; Ostafin et al, 2006; Shapiro, Schwartz & Bonner, 1998). Por ello se considera el *mindfulness* como una herramienta para aprender a enfrentar adaptativamente el estrés, el comportamiento disfuncional y los procesos que los fomentan (Bishop et al, 2004).

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Así como el *mindfulness* favorece respuestas saludables a situaciones potencialmente estresantes para los estudiantes universitarios, los componentes del SOC pueden trabajar para el mismo fin. Puede que por ello estas tres áreas y Actuar con consciencia (subescala de *mindfulness*) mostraron puntajes promedio más altos en los grupos que percibían mejores estados de salud (ver Figura 6). La Comprensibilidad puede facilitar el entendimiento y la coherencia cognitiva del alumno porque dicho componente beneficia la interpretación de acontecimientos de carácter ambiguo, incierto y confuso considerados posibles fuentes de estrés (Besteiro et al, 2007). A su vez, la Manejabilidad permite que el sujeto perciba sus recursos como accesibles y adecuados para hacer frente a demandas internas y externas, facilitando un manejo efectivo de la tensión (Antonovsky 1993, 1996) y generando una influencia positiva en el afrontamiento (Lazarus, 1994). Por último, la Significatividad proporciona un significado que brinda motivación ante las dificultades que puedan presentarse ya que son percibidas como retos estimulantes o que valen la pena afrontar (Antonovsky, 1996).

A partir de lo anterior, surge la idea de que el *mindfulness* y las áreas del SOC pueden trabajar en conjunto para lidiar de forma saludable y efectiva con las distintas manifestaciones de malestar, estrés y conductas poco saludables de los estudiantes universitarios (Barraza, 2005; Barraza, 2014; Binkowska-Bury & Januszczak, 2010; Boullosa, 2013, Chau y Saravia, 2016; Consorcio de Universidades, 2006). Si se recurre a la teoría revisada, se podría decir que el SOC alude a componentes más cognitivos y motivacionales que emocionales; mientras que el *mindfulness* apela más a los emocionales y motivacionales que a los cognitivos (Antonovsky, 1996; Besteiro et al, 2008; Brown y Ryan, 2003). No obstante, ambos constructos abarcan los tres, solo que de diferentes maneras e intensidades. Por ende, *mindfulness* y SOC pueden trabajar de forma complementaria para el beneficio de esta población. Sin embargo, para que pueda comprobarse es necesario que futuros estudios analicen la relación entre *mindfulness*, SOC y adaptación universitaria. Además, se sugiere no solo usar la escala multifactorial del SOC-13, sino también la unifactorial para poder hacer un análisis más completo de los constructos.

El otro hallazgo principal de esta investigación evidencia que la Comprensibilidad, la Manejabilidad, la Significatividad y la facultad explican el *mindfulness* en conjunto (ver Tabla 9 y 10). La Comprensibilidad se relaciona con el *mindfulness* de los estudiantes de la muestra de forma particular: pertenecer a Letras hace que la Comprensibilidad explique mayor *mindfulness* que si no se perteneciera a esta facultad. En el caso de los alumnos de Ciencias, el efecto del componente cognitivo del SOC disminuye su influencia sobre el *mindfulness* y se invierte, volviéndose negativo: a mayor Comprensibilidad, se reporta menor *mindfulness*.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Puede que esto haya ocasionado que la correlación entre ambas escalas sea más baja que las encontradas entre *mindfulness* y Manejabilidad o Significatividad (ver Tabla 6).

Aquello resulta paradójico debido a que los resultados de este estudio encontraron que *mindfulness* y Comprensibilidad se asocian entre sí (ver Tabla 6) y que a mayor percepción de mejor salud, mayor nivel de Comprensibilidad (ver Figura 6). Por ello, se esperaría que el efecto predictor sea positivo para ambas facultades. Sin embargo, el estudiante de Ciencias que percibe que las situaciones y demandas –tanto internas como externas– son comprensibles y se siente capaz de entender lo que ocurre a su alrededor presenta un comportamiento que tiende al *mindlessness*, estado o tendencia de la personalidad que denota la ausencia de *mindfulness* (Brown y Ryan, 2003). De esta manera, el comportamiento *mindless* se caracterizaría por una atención sesgada, poco flexible y selectiva que no toma consciencia de ciertos pensamientos, emociones o sensaciones que se dan en el momento presente; y por una actitud que emite juicios, muestra apego y es poco tolerante y poco receptiva. Se le compara con funcionar en “piloto automático” y puede devenir en conductas impulsivas y defensivas, y hábitos poco saludables (Brown y Ryan, 2003). Por ende, hay una reducción en la cualidad terapéutica y protectora del *mindfulness* contra el estrés, el malestar psicológico y sus síntomas (Brown y Ryan, 2003; Oman et al, 2008; Shapiro et al, 1998).

Entonces, surge la pregunta de por qué comprender los estímulos internos y externos que se presentan en la vida del estudiante de Ciencias lo haría más vulnerable al malestar, al estrés y a las conductas poco saludables. Al entender cómo ciertas estructuras sociales influyen en el SOC se puede comprender mejor cómo éste modera los efectos de constructos de la psicología positiva (Joseph & Sagy, 2017), por lo que conocer cómo la facultad académica influye en un componente del SOC puede ayudar a concebir y entender el efecto que éste tiene en el *mindfulness* en la muestra.

Una posible explicación sería que los alumnos de la facultad de Ciencias –en comparación a los de la facultad de Letras– tengan una tendencia a ser más autocríticos y exigentes con ellos mismos (o que estén expuestos a mayor tensión y estrés, idea que se trabajará más adelante). Esto podría explicar que al comprender las situaciones y demandas universitarias que se presentan, esta tendencia se active y reporten menor *mindfulness*. Esto es entendible dado que los estudiantes de Ciencias perciben lo académico como uno de sus estresores más intensos (Menéndez, 2010). En ese sentido, un estudio encontró que los estudiantes de carreras de Letras tienden a identificarse más con personas con desempeño superior o en mejores situaciones que ellos, lo cual trae la sensación de posibilidad de mejora; mientras que los alumnos de Ciencias suelen encontrar mayores similitudes con individuos

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

con peor desempeño o en circunstancias más desfavorables que ellos, lo que provoca ansiedad y desesperanza (Cornejo, 2005). A su vez, acostumbran a diferenciarse de los que tienen un mejor desempeño o se encuentran en contextos más favorables (Cornejo, 2005), lo cual puede influir de forma negativa en su autoconcepto (Banaji y Prentice, 1994).

A partir del estudio anterior puede hipotetizarse que a mayor Comprensibilidad de la representación negativa que tienen de ellos mismos en relación a sus pares, menor *mindfulness* en los estudiantes de Ciencias de esta muestra. Ello reflejaría mayor *mindlessness* (Brown y Ryan, 2003) y sentimientos negativos que podrían reforzar y mantener las comparaciones sociales negativas (Stiles y Kaplan, 2004). Además, el *mindlessness* puede extenderse hacia otras situaciones y vivencias: la ansiedad y la baja autoestima producto de las comparaciones negativas (Banaji y Prentice, 1994; Cornejo, 2005) pueden aumentar el estrés académico (Ruesta, 2017). Puede que por ello se hayan encontrado diferencias que demuestran que los alumnos de Letras reportan mayor puntaje promedio de *Descripción* y *mindfulness* que los de Ciencias (ver Figura 3): los primeros parecen representar y expresar sus experiencias menos analítica y juiciosamente que los segundos. Por otro lado, los estudiantes de Ciencias con baja Comprensibilidad tendrían mayor *mindfulness* porque al no percibir sus comparaciones sociales negativas como información clara y explicable (Antonovsky, 1993; Besteiro et al, 2007) podrían no profundizar en ellas y así evitar conductas *mindless*. Puede que usen formas de distracción física, estrategia de afrontamiento predominante en Ciencias (Mikkelsen, 2009), lo que podría favorecer su capacidad *mindful* ya que correlaciona de forma leve pero significativa con satisfacción con los estudios y con la vida. De todas formas, es recomendable analizar la relación entre comparación social y *mindfulness* en futuras investigaciones para seguir elaborando esta hipótesis.

En la línea de lo social, Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) plantean que hay un perfil de competencias socioemocionales para cada campo académico o profesional. El efecto de estas competencias puede depender del ámbito al que pertenece el sujeto (Cantero, Miñano y Gilar, 2008). Esto sugiere que el perfil socioemocional de los alumnos de Letras es distinto al de los estudiantes de Ciencias, lo cual podría ayudar a explicar el hallazgo de este trabajo. Castejón, Cantero y Pérez (2008) encontraron diferencias significativas que indican que los alumnos de la especialidad de Ciencias y Tecnología –comparable a la facultad de Ciencias– reportan competencias socioemocionales menos desarrolladas que los de las carreras que se asemejan a la facultad de Letras (Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Humanidades).

Estos resultados permiten plantear que las competencias socioemocionales de los estudiantes de Letras favorecen su comportamiento y actitud *mindful*, lo cual guarda

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

coherencia con que el *mindfulness* esté asociado a habilidades sociales en jóvenes (Rempel, 2012) y con que mejore la relación con uno mismo y los demás (Parra et al., 2012). También se vincula con que la estrategia de afrontamiento predominante en Letras sea invertir en amigos íntimos, aspecto asociado significativamente a la satisfacción amical y con la vida (Mikkelsen, 2009). A partir de esto se plantea la siguiente hipótesis: los alumnos de la facultad de Ciencias que pueden comprender y explicar las situaciones y demandas internas y externas de su vida podrían reportar una atención y actitud con tendencia al *mindlessness* debido a que puede que no cuenten con ciertas habilidades socioemocionales en la medida suficiente para percibir su realidad intrapersonal e interpersonal de forma más intencionada, flexible y aceptante. En contraparte, los estudiantes de Letras podrían mostrar mayor *mindfulness* en la misma situación gracias a la posible mediación de competencias socioemocionales más desarrolladas. Esta hipótesis también se vería respaldada por las diferencias que indican que Letras tiene mayor puntaje promedio de *Descripción y mindfulness* que Ciencias (ver Figura 3). Ruesta (2017) encontró que aunque los alumnos de Letras presentan mayor estrés académico que los de Ciencias, estos últimos son los que muestran mayor predisposición a tener un consumo problemático de alcohol (Ruesta, 2017). Si uno se basa en hipótesis anteriores, podría sugerirse que las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Letras aminoran ciertos efectos negativos del estrés académico o los protegen de ellos.

Este tema resulta relevante debido a que las competencias socioemocionales son fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables (Tourini y Loureiro, 2014) y, por ende, importantes para el establecimiento de la identidad del alumno y su adaptación universitaria (Chickering y Reissler, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005). Además, también resultan esenciales en la integración de las demás aptitudes del estudiante para saber cómo aplicar lo aprendido de forma adecuada y pertinente (Juan et al., 2006). Por ende, es necesario investigar más sobre las competencias socioemocionales de los alumnos de Letras y de Ciencias y su relación con el *mindfulness* y *SOC*.

Otra posible interpretación para el segundo hallazgo sería que haya una diferencia en la organización u orientación misma de estas facultades que explique que el efecto predictor que la Comprensibilidad tiene sobre el *mindfulness* sea positivo para Letras y negativo para Ciencias. Es decir, puede que el alumno de Ciencias se enfrente a situaciones distintas a las de sus pares de Letras que debiliten su *mindfulness*. Con esto no se hace referencia necesariamente a los contenidos de las carreras y los cursos, sino a las posibles diferencias en los objetivos planteados, el perfil del alumno, la actitud de los docentes, las actividades de la facultad, las dinámicas de los cursos, de los trabajos y de las evaluaciones, entre otros. Además, el ambiente (al igual que el estudiante) está transitando procesos de constante

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

cambio (Bronfenbrenner, 2005) por lo que ciertas características pueden variar con el transcurso de los semestres. Esto podría estar relacionado con que los alumnos de primer año reporten más confianza en que los estímulos que se les presentan son comprensibles a diferencia de los de segundo año (ver Figura 4). Las particularidades del ambiente universitario ejercen una influencia constante sobre el estudiante y su comportamiento, quien intentaría adaptarse a ellas (Janoff y Weisbord, 2006). Por ejemplo, Mikkelsen (2009) encontró que el alumno de Letras tiende a apoyarse en sus amistades cercanas para afrontar situaciones potencialmente estresantes mientras que el de Ciencias suele apelar a actividades físicas o deportes.

Se pueden encontrar algunas diferencias entre ambas facultades a partir de sus páginas web oficiales, en especial en lo referente a las exigencias y expectativas hacia el alumnado. Una de ellas es la formación que se ofrece: Letras plantea una de tipo humanista, integral e interdisciplinario. La formación es amplia y diversa, tanto en opciones como en contenidos. Busca desarrollar el diálogo entre especialidades tanto como el pensamiento crítico y reflexivo, ambos anclados en la realidad social actual (PUCP, 2013). Por otro lado, Ciencias alude a una formación humanista y científica que apunta a la excelencia. Se enfatiza la preparación académica y profesional estructurada para alcanzar un buen desempeño y continuar con los estudios de especialidad (PUCP, 2015). Otra diferencia se encuentra en que la página web de Ciencias –a comparación de la de Letras– cuenta con una sección dirigida a los padres de familia. En ésta se facilita información variada y relevante, documentos pertinentes y una lista de preguntas frecuentes (PUCP, 2015). También se recomienda la supervisión del rendimiento del estudiante mediante la revisión de calificaciones y se ofrece la posibilidad de una cita con las autoridades de la facultad.

A partir de lo anterior, se plantea la hipótesis de que el alumno de Ciencias que puede comprender y explicar los requisitos de su facultad muestra menor *mindfulness* que los estudiantes de Letras en la misma situación. El párrafo anterior contiene ejemplos de estímulos y demandas a los cuales se enfrenta el estudiante de Ciencias (PUCP, 2015) y que pueden debilitar su *mindfulness* si son percibidos como experiencias potencialmente estresantes y angustiantes. Éstos, a su vez, pueden generar estímulos internos que tengan un efecto similar. Puede que el alumno use la estrategia de distracción física (Mikkelsen, 2009) justamente para “distrarse” de las exigencias percibidas. Por otro lado, los estudiantes de Letras parecen encontrarse en un ambiente menos estructurado que no cuenta con los mismos estímulos o demandas que los de Ciencias (PUCP, 2013). Por ende, comprender su situación generaría menor estrés que en sus pares de Ciencias, permitiendo mayor *mindfulness*. Esta inferencia guarda sentido con que, en esta investigación, la media de *Mindfulness* para Ciencias sea significativamente más baja que la de Letras. Sin embargo,

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Ruesta (2017) encontró mayor estrés académico en los alumnos de Letras que en los de Ciencias, por lo que quizás las competencias socioemocionales alivian los efectos de dicho estrés o protegen a los estudiantes de estos. Lo que no encaja con esta hipótesis es que algunas investigaciones han encontrado que los alumnos de Letras –a diferencia de los de Ciencias– manifiestan en mayor medida ciertos síntomas como sensación de sobrecarga académica, fatiga crónica, somnolencia, aumento de consumo de alimentos (Damian, 2016) y consumo excesivo de alcohol (Ruesta, 2017).

Luego de revisar los hallazgos principales de este trabajo se considera necesario que se investigue más acerca de la relación entre el *mindfulness* y los componentes del SOC en alumnos universitarios, en especial comparando resultados entre los alumnos de carreras de Letras y las de Ciencias. (A su vez, se requiere mayor estudio en ambas unidades académicas debido a las discrepancias en la bibliografía revisada). No solo no hay estudios que presenten un resultado parecido al discutido en los últimos párrafos, sino que tampoco se ha encontrado ninguno que analice estos dos constructos en muestras de universitarios. Por ende, las interpretaciones realizadas son inferencias basadas en teoría y evidencia empírica que guardan un grado de relación con la problemática en cuestión. Sin embargo, se han hallado dos investigaciones experimentales que trabajan con ambos constructos en distintas poblaciones (Ando, Natsume, Kukihara, Shibata & Ito, 2011; Weissbecker et al., 2002) y que resultan relevantes porque reportan que el SOC aumentó luego de la intervención MBSR (Reducción de Estrés Basada en *Mindfulness*, por sus siglas en inglés), lo cual no ocurrió en el grupo control. En 1979, Antonovsky señaló que solo un cambio profundo en las condiciones de vida o influencias socioculturales podría alterar el SOC de aquella manera.

Los hallazgos de estas investigaciones sugieren que el desarrollo y fortalecimiento del *mindfulness* podría generar un cambio importante en el estilo de vida de los universitarios y fortalecer su SOC. Esto conllevaría que las diversas manifestaciones de malestar y estrés que experimentan puedan ser atenuadas (Barnes, Bauza y Treimer, 2003; Barraza, 2005; Boullosa, 2013; Consorcio de Universidades, 2006; Mikkelsen, 2009; Righi et al, 2006); además de desarrollar y reforzar recursos que ayuden a prevenirlas porque ambos constructos han mostrado resultados favorables en el campo de prevención de salud mental (Antonovsky, 1993, 1996; Delgado, 2009; Pérez y Botella, 2006; Safrán y Muran, 2005).

Por otro lado, el trabajo conjunto del *mindfulness* y del SOC formaría parte de la promoción de salud porque fomenta el desarrollo de recursos de los estudiantes y les brinda mayor control y capacidad de cambio (Antonovsky, 1993, 1996; Seligman y Csíkszentmihályi, 2000). También se recomienda investigar y trabajar desde la salutogenesis debido a que permite un entendimiento integral de la universidad. Ésta tiene su propia cultura, sus códigos,

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

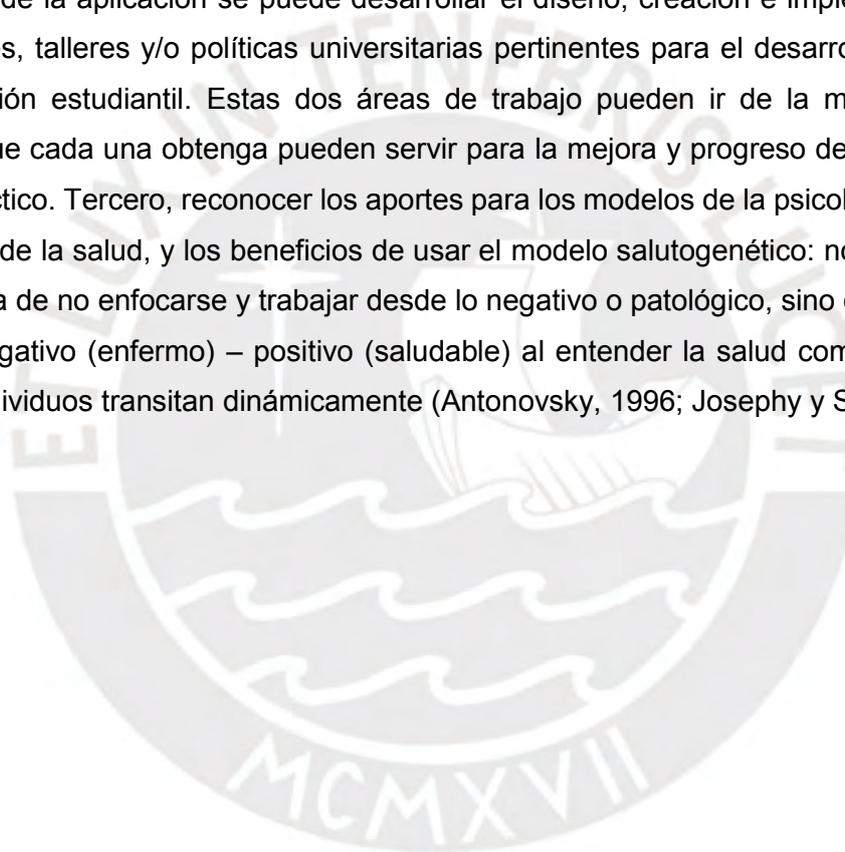
comunidades e interacciones (Dooris, Doherty y Orme, 2017) y hay potencial de salud en estos elementos cotidianos (OMS, 1986). Un ambiente equitativo, inclusivo, participativo, que brinde pertenencia, empodere y logre un balance entre las necesidades y problemas (lo “patogénico”) y las fortalezas y potenciales (lo “salutogénico”) es un escenario en el que los alumnos pueden desarrollar su máximo potencial (Dooris et al, 2017). No solo en lo académico, sino también en la salud y el bienestar (Consortio de Universidades, 2013).

Una limitación del presente estudio es el sesgo potencial debido a la diferencia entre los momentos de aplicación en lo que respecta a los exámenes parciales. Las aplicaciones en la facultad de Letras fueron dos y tres semanas antes, mientras que en Ciencias fueron una semana antes y dos semanas después. Martín (2007) señala que la época de exámenes genera diversos desajustes en la conducta, lo que podría explicar por qué la Comprensibilidad tuvo un efecto negativo en el *mindfulness* de los estudiantes de Ciencias en tiempos de parciales. Puede que la comprensión cognitiva de la proximidad de los exámenes haya tenido un efecto negativo en el estado o capacidad de consciencia que percibe el presente de forma intencionada y sin juzgarlo (Kabat-Zinn, 2003). Esto con mayor motivo si se toma en cuenta que los alumnos que han desaprobado algún curso universitario reportan menor puntaje promedio de Manejabilidad que los que nunca lo han hecho (ver Figura 5), por lo que puede que entender la expectativa o posibilidad de reprobar el examen (y/o el curso) afecte el *mindfulness* de los estudiantes de Ciencias. Por ende, se recomienda para futuras investigaciones considerar el momento de aplicación al fijar las fechas y que éstas sean lo más homogéneas posibles para evitar cualquier inconveniente. Otra limitación reside en que la muestra puede no ser representativa de todas las especialidades de Letras y Ciencias, motivo por el cual no se pueden generalizar los resultados. La data que se recogió puede haber tenido una distribución desigual de diversas especialidades por lo que se sugiere que futuros estudios añadan esta variable en la ficha de datos sociodemográficos.

Otro aspecto a tener en cuenta es el dilema ético que aconteció al no contar con el permiso adecuado para usar la data recolectada de los participantes menores de edad. No se esperaba que representaran una fracción tan relevante (casi el 40% de la muestra tenía 17 años) dado que la edad promedio con la que se ingresa a la universidad privada en Perú es de 19.1 años según el II Censo Nacional Universitario (INEI, 2010), donde se considera a los que han ingresado hasta los 30 años. Sin embargo, no se encontró data más reciente ni específica de Lima Metropolitana. Se recomienda que futuras investigaciones predeterminen si se trabajará con menores de edad para contar con el protocolo correspondiente para la aplicación o, de caso contrario, que sea un criterio de exclusión. Por otro lado, que haya un porcentaje considerable de menores de edad en aulas universitarias debe ser considerado en todo estudio que se enfoque en esta población.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

La importancia de este trabajo puede resumirse en tres puntos. Primero, fomentar el mayor conocimiento, entendimiento y reflexión acerca de la población universitaria de Lima. Los hallazgos de este estudio evidencian la necesidad de mayor exploración y profundización, en especial en relación a posibles diferencias en la experiencia universitaria de alumnos que pertenecen a carreras de Letras (Humanidades, Ciencias Sociales, Comunicaciones, Derecho, Administración, Gestión, Contabilidad) en comparación a las de Ciencias o Números (Estadística, Matemática, Física, Química, Ingeniería). Segundo, esta investigación resalta el potencial del trabajo conjunto del *mindfulness* y SOC en dos áreas. En el campo de investigación se han obtenido resultados interesantes que necesitan ser profundizados para contribuir con el entendimiento del *mindfulness*, del SOC, así como de su relación. Mientras en el campo de la aplicación se puede desarrollar el diseño, creación e implementación de intervenciones, talleres y/o políticas universitarias pertinentes para el desarrollo y progreso de la población estudiantil. Estas dos áreas de trabajo pueden ir de la mano, pues los resultados que cada una obtenga pueden servir para la mejora y progreso de la otra a nivel teórico y práctico. Tercero, reconocer los aportes para los modelos de la psicología positiva y la psicología de la salud, y los beneficios de usar el modelo salutogenético: no solo reafirma la perspectiva de no enfocarse y trabajar desde lo negativo o patológico, sino que rechaza la dicotomía negativo (enfermo) – positivo (saludable) al entender la salud como un continuo donde los individuos transitan dinámicamente (Antonovsky, 1996; Josephy y Sagy, 2017).





Referencias

- Abrams, H. (2007). Towards an understanding of mindful practices with children and adolescents in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(1/2), 93–109. doi:10.1080/08865710802147497
- Ando, M., Natsume, T., Kukihara, H., Shibata, H. and Ito, S. (2011). Efficacy of *Mindfulness* Based Meditation Therapy on the Sense of Coherence and mental health of nurses. *Health*, 3(2), 118-122. doi:10.4236/health.2011.32022
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1990). Studying health vs studying disease. Lecture at the congress for clinical psychology and psychotherapy, Berlin, 19 February 1990, 1–10.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social, science & Medicine*, 36(6), 725-733. doi:10.1016/0277-9536(93)90033-Z
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. doi:10.1093/heapro/11.1.11
- Baer, R. (2003). *Mindfulness* training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Baer, R., Smith, G. & Allen, K. (2004). Assessment of *mindfulness* by self-report: The Kentucky Inventory of *Mindfulness* Skills. *Assessment*, 11, 191-206.
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J. y Toney, L. (2006) Using self-report assessment methods to explore facets of *mindfulness*. *Assessment*, 13, 27-45.
- Banaji, M. R. y Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297- 332.
- Barnes, V., Bauza, L., & Treiber, F. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(7). doi:10.1186/1477 7525-1-10
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Universidad pedagógica de Durando, Investigación Educativa*, 15-20.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, M. (2014). Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Bergman, E., Malm, D., Ljungquist, B., Bertero, C., & Karlsson, J.E. (2012). Meaningfulness is not the most important component for changes in sense of coherence. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 11, 331-338. doi: 10.1016/j.ejcnurse.2011.05.005
- Beriain, J. (2009). Las formas complejas del tiempo en la modernidad. *Acta sociológica*, 49, 71- 99.
- Besteiro, J., Álvarez, M., Lemos, S., Muñiz, J., Costas, C. y Weuaga, A. (2007). Dimensiones de personalidad, Sentido de Coherencia y salud percibida en pacientes con un síndrome fibromiálgico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (2), 411-427.
- Binkowska-Bury, M., y Januszewicz, P. (2010). Sense of coherence and health-related behaviour among university students – a questionnaire survey. *Central European Journal of Public Health*, 18(3), 145-150.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., y Segal, Z. (2004). *Mindfulness: A Proposed Operational Definition. Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077.
- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Bowerman, B. L. y O'Connell, R. T. (1990). *Linear statistical models: An applied approach* (2nd ed.). California: Duxbury.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.). *Handbook of emotional intelligence*, 343-367. San Francisco: Jossey Bass.
- Branstrom, R., Duncan, L. G., & Moskowitz, J. T. (2011). The association between dispositional *mindfulness*, psychological well-being, and perceived health in a Swedish population-based sample. *British Journal of Health Psychology*, 16(02), 300–316.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Brown, K., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: *Mindfulness* and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, K., Ryan, R. y Creswell, J. (2007). Addressing Fundamental Questions About Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 4, 272-281.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Cantero, M. P., Miñano, P. y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 493-504.
- Castejón, J. L. y Cantero, M. P. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 339-362.
- Chau, C. y Saravia, J. C. (2016). Conductas de Salud en Estudiantes Universitarios Limeños: Validación del CEVJU. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 41(1), 90-103.
- Chau, C. y Tavera, M. (2012). *Informe proyecto PUCP Saludable I. Diagnóstico situacional*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Chickering, A. W. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiesa, A. y Serreti, A. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-Analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600. doi: 10.1089=acm.2008.0495
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Consortio de Universidades (2006). *Perfil de los estudiantes del Consorcio de Universidades: Resumen y análisis*. Lima: Consorcio de Universidades.
- Consortio de Universidades (2013). *Guía para universidades saludables*. Lima: Consorcio de universidades.
- Cornejo, M. (2005). Comparación social y bienestar subjetivo entre estudiantes de una universidad privada de Lima. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Social, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Damian, L. M. (2016). Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Heridan, J.F. (2003). Alterations in brain immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Delgado, L. C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Dimidjian, S., y Linehan, M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of *mindfulness* practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 166-171. doi:10.1093/clipsy/bpg019.
- Dooris, M., Deherty, S. y Orme, J. (2017). Chapter 23: The Application of Salutogenesis in Universities. En Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J., Lindström, B. y Espnes, G. A. *Handbook of Salutogenesis* (pp. 237-245). Suiza: Springer.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. H. (1976). Capítulo 7: Ocho edades del hombre. En *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eriksson, M. y Lindström, B. (2005a). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(6), 440-442. doi:10.1136/jech.2005.034777
- Eriksson, M. y Lindström, B. (2005b). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59. 460-466. doi:10.1136/jech.2003.018085
- Eriksson, M. y Lindström, B. (2007). Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 61(11). 938-944. doi:10.1136/jech.2006.056028
- Feldt, T., Kinnunen, U., y Mauno, S. (2000). A mediational model of sense of coherence in the work context: A one-year follow-up study. *Journal of Organizational Behavior* 21(4), 461-476.
- Feldt, T., Lintula, H., Suominen, S., Koskenvuo, M., Vahtera, J. y Kivimäki, M. (2007). Structural validity and temporal stability of the 13-item sense of coherence scale: Prospective evidence from the population-based HeSSup study. *Quality of Life Research*, 16(3), 483-493.
- Flannery, R. B. y Flannery, G. J. (1990). Sense of coherence, life stress and psychological distress: A prospective methodological inquiry. *Journal of Clinical Psychology*, 46(4), 415-420. doi:10.1002/1097-4679(199007)46:4<415::AID-JCLP2270460407>3.0.CO;2-A

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S. y Merrick, J. (2005). Sense of coherence and physical health. A review of previous findings. *The Scientific World Journal*, 5, 665-673. doi:10.1100/tsw.2005.03.85
- Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S. y Merrick, J. (2006). Sense of coherence and physical health. Testing Antonovsky's Theory. *The Scientific World Journal*, 6, 2212-2219. doi:10.1100/tsw.2006.351
- Gana, K. (2001). Is sense of coherence a mediator between adversity and psychological wellbeing in adults? *Stress and Health*, 17, 77-83.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4ta ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Germer, C. K. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. In Germer, C. K., Siegel, R. D. y Fulton, P. R. (Eds.). *Mindfulness. What Is It? What Does It Matter?* (pp. 3-27). New York: Guilford Press.
- González, A. (2016). *Desarrollo Emocional, Personal y Social del Estudiante durante la Etapa Universitaria según la Teoría de Desarrollo de Identidad de Chickering*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Administración de Instituciones Educativas con énfasis en Asuntos Estudiantiles, Tecnológico de Monterrey//Universidad Tecvirtual, Cartago, Costa Rica.
- Greeson, J. M. (2009). *Mindfulness research update: 2008. Complementary health practice review*.
- Guarino, L., Gavidia, I. M., Antor, M., & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8(1), 57-71.
- Hayes, S., y Greco, L. (2008). Acceptance and *mindfulness* for youth: It's time. In S. Hayes & L. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children & adolescents: A practitioner's guide* (pp. 3-13). Oakland, CA: New Harbinger.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Iriarte, F., Cantillo, K., y Polo, A. (2000). Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en estudiantes universitarios. *Revista Psicología desde el Caribe*, (5), 176-196.
- Janoff, S. y Weisbord, M. (2006). Future search as "realtime" action research. *Futures*, 38, 716-722.
- Joseph, S. y Sagy, S. (2017). Positive Psychology in the Context of Salutogenesis (pp. 83-88). En Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J., Lindström, B. y Espnes, G. A. *Handbook of Salutogenesis*. Suiza: Springer.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Juan, A., De Andrés, J., Nieto, C., Suárez, M., Pérez, J. R., Cernuda, A., Luengo, C., Martínez, B., Riesco, M., Lanvín, D., Labra, J., Fondón, M. y Redonde, J. M. (2006). Definición de competencias específicas y genéricas del ingeniero en informática. *Docencia Universitaria Proyectos de Innovación Docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Gay, L., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R. y Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a Meditation-Based Stress Reduction Program in the Treatment of Anxiety Disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936-943. doi:10.1176/ajp.149.7.936
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. (3era ed. en español). Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness- Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 144-156. doi:10.1093/clipsy/bpg016
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Klepp, O. M., Mastekaasa, A., Sørensen, T., Sandanger, I. y Kleiner, R. (2007). Structure analysis of Antonovsky's sense of coherence from an epidemiological mental health survey with a brief nine-item sense of coherence scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 16(1), 11-22.
- Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, 85, 134-139. doi:10.1016/j.paid.2015.05.006.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason. Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Loret de Mola, A. M. (2009). *Confiabilidad y valide de constructo del FFMQ en un grupo de meditadores y no meditadores*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Martín, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Márquez, D., Ortiz, S., y Rendón, M. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-53.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis. Sage university paper series on quantitative applications in the social sciences* (Vol. 106). California: Sage Publications.
- Menéndez, M. (2010). *Estrés agudo, y características de cólera y hostilidad en estudiantes universitarios de ciencias e ingeniería*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mikami, A., Matsushita, M., Adachi, H., Suganuma, N., Koyama, A., Ichimi, N., Ushijima, H., Ikeda, M., Takeda, M., Moriyama y T., Sugita, Y. (2013). Sense of coherence, health problems, and presenteeism in Japanese university students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(5), 369–372. doi:10.1016/j.ajp.2013.03.008.
- Mikkelsen, F. (2009). *Satisfacción con la Vida y Estrategias de Afrontamiento en un Grupo de Adolescentes Universitarios de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Miró, M. T. (2007). La atención plena (*mindfulness*) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 31-76.
- Naaldenberg, J., Tobi, H., van den Esker, F. y Vaandrager, L. (2011). Psychometric properties of the OLQ-13 scale to measure Sense of Coherence in a community dwelling older population. *Health and Quality of Life Outcomes*, 23(9), 37. doi:10.1186/1477-7525-9-37.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd Ed.)*. McGraw-Hill, New York.
- Nyklíček, I. y Kuijpers, K. (2008). Effects of *Mindfulness*-Based Stress Reduction Intervention on Psychological Well-being and Quality of Life: Is Increased *Mindfulness* Indeed the Mechanism? *Annals of Behavioral Medicine*, 35, 331-340. doi:10.1007/s12160-008-9030-2
- Oman, D., Shapiro, S., Thoresen, C., Plante, T. y Flinders, T. (2008). Meditation Lowers Stress and Supports Forgiveness Among College Students: A Randomized Controlled Trial. *Journal of American College Health*, 56(5), 569-578.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud: hacia una nueva salud pública*. Geneva: OMS.
- Ostafin, B., Chawla, N., Bowen, S., Dillworth, T., Witkiewitz, T. y Marlatt, A. (2006). Intensive *Mindfulness* Training and the Reduction of Psychological Distress: A Preliminary Study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13, 191-197.
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., y Bartolomé, R. (2012). Conociendo *Mindfulness*. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research (2)*. California: Jossey-Bass.
- Pérez, M. A. y Botella, L. (2006). Conciencia Plena (*Mindfulness*) y Psicoterapia: Concepto, Evaluación y Aplicaciones Clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 77-120.
- Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revision desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 75-94. doi:10.5093/in2011v20n1a7
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2015). Estudios Generales Ciencias. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2013). PUCP - Estudios Generales Letras. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/>
- Rempel, K. (2012). *Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation*. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 201-220.
- Reyes, F. (2010). Los 7 vectores de desarrollo de Chickering y Reisser. Periplos en red. Recuperado de <https://periplosenred.blogspot.pe/2010/05/los-7-vectores-de-desarrollo-de.html>
- Righi, A. L., Jorge, S. A., y Dos Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiencia académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Rivera, F., Ramos, P., Moreno, C. y Hernán, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública* 85(2), 129-139.
- Roemer, L. y Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating *mindfulness/acceptance-based* approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 9, 54-68.
- Ruesta, S. (2017). *Abuso de alcohol y estrés académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Safrán, J.D. y Muran, J.C. (2005). *La alianza terapéutica. Una guía para el tratamiento relacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salazar, F. R. y Bernabé, E. (2012). The spanish SF-36 in Peru: Factor structure, construct validity, and internal consistency. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 20(10), 1-10. doi: 10.1177/1010539511432879

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

- Saravia, J. C., Iberico, C. e Yearwood, K. (2014). Validation of sense of coherence (SOC) 13 item scale in a peruvian sample. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 35-44. doi:10.5460/jbhshi.v6.2.43847
- Secretaría Nacional de Juventud - SENAJU. (2012). *Primera encuesta nacional de la juventud. Resultados finales*. Lima: SENAJU.
- Seligman, M. E. P. y Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Semple, R., Reid, E., y Miller, L. (2005). Treating anxiety with *mindfulness*: An open trial of *mindfulness* training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19(4), 379–392. doi:10.1891/jcop.2005.19.4.379
- Shapiro, S., Schwartz, G. y Bonner, G. (1998). Effects of *mindfulness*-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioural Medicine*, 21(6), 581-599.
- Söderhamn, O. y Holmgren, L. (2004). Testing Antonovsky's sense of coherence (SOC) scale among Swedish physically active older people. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 215–221.
- Stiles, B. y Kaplan, H. (2004). Adverse social comparison processes and negative self feelings: A test of alternative models. *Social behaviour and Personality*, 32(1), 31-44. Doi: 10.2224/sbp.2004.32.1.31
- Strümpfer, D.J.W., Gouws, J.F. y Viviers, M.R. (1998). Antonovsky's sense of coherence scale related to negative and positive affectivity. *European Journal of Personality*, 12(6), 457-480.
- Thompson, M., y Gauntlett-Gilbert, J. (2008). *Mindfulness* with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395-407. doi:10.1177/1359104508090603
- Turini, A. y Loureiro, S. R. (2014). The role of social skills in social anxiety of university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(58), 223-232. doi:10.1590/1982-43272458201410
- Weissbecker, I., Salmon, P., Studts, J., Floyd, A., Dedert, E. y Sephton, S. (2002). *Mindfulness*-based Stress Reduction and Sense of Coherence among women with fibromyalgia. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9(4), 297-307. doi:1068-9583/02/1200-0297/0
- Williams, K.A., Kolar, M.M., Reger, B.E., y Pearson, J. C. (2001). Evaluation of a wellness based *Mindfulness* Stress Reduction intervention: a controlled trial. *American Journal of Health Promotion*, 15, 422-432.
- Williams, M., Gómez, C. A. y Kurkiewicz, D. (2013). Assumptions of multiple regression: correcting two misconceptions. *Practical Assessment Research & evaluation*, 18(11), 1-14.



APÉNDICES





Apéndice A**Consentimiento informado**

El presente estudio es realizado por **Martina Basurco Mendoza**, alumna del curso de **Seminario de Tesis en Psicología Clínica** de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la asesoría de **Juan Carlos Saravia**. El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la atención plena y consciente (que conlleva una actitud de aceptación y de no juzgar) y la confianza que se tiene en que las demandas internas y externas son comprensibles, manejables y valen la pena en estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar, deberá firmar este documento (del cual recibirá una copia) y se le pedirá responder a una ficha de datos generales y a dos cuestionarios. Esto le tomará aproximadamente **15 minutos** de su tiempo. Su participación será **voluntaria**. Ninguno de los protocolos a llenar será perjudicial para usted. La información que se recoja será estrictamente **confidencial** y no se podrá utilizar para ningún propósito que no esté contemplado en el estudio. Asimismo, los protocolos resueltos por usted serán anónimos, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. De igual manera, debido al procesamiento grupal de los resultados, no habrá devolución de resultados de forma individual ni grupal.

Si tuviera alguna duda con relación al proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes en el momento de la aplicación. Además, puede finalizar su participación en el momento que desee. En caso de tener alguna duda o consulta, puede comunicarse con Martina Basurco Mendoza a través de **martina.basurco@pucp.pe**. De igual manera, puede comunicarse con Juan Carlos Saravia mediante **jcsaravia@pucp.pe**.

Muchas gracias por su tiempo, participación y sinceridad.

Estando informado de lo que mi participación implica, doy mi consentimiento para participar voluntariamente en el estudio descrito líneas arriba.

Firma del participante

Fecha

Nombre de la investigadora

Firma de la investigadora

Apéndice B**Ficha de datos sociodemográficos**

1. Edad: _____
2. Sexo: _____ Masculino _____ Femenino
3. Lugar de nacimiento: _____ Lima _____ Provincia
 a. En caso sea de provincia, ¿hace cuánto tiempo reside en Lima?

4. Facultad: _____ Estudios Generales Letras _____ Estudios Generales Ciencias
5. Ciclo actual: _____ 1er ciclo _____ 2do ciclo _____ 3er ciclo
 _____ 4to ciclo _____ 5to ciclo _____ 6to ciclo
6. Número de **cursos** que está llevando en el ciclo actual: _____
 a. ¿Cuántos son obligatorios? _____
 b. ¿Cuántos son electivos? _____
7. ¿Ha desaprobado algún curso durante sus estudios en la PUCP? _____ Sí _____ No
 a. En caso haya marcado "Sí", ¿cuántos cursos ha desaprobado en total? _____
8. ¿Cómo percibe su estado de salud?
 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
 Poco saludable Muy saludable
9. ¿Cómo percibe el apoyo de parte de su familia?
 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
 Casi ningún apoyo Total apoyo
10. ¿Cómo percibe el apoyo de parte de sus amigos?
 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
 Casi ningún apoyo Total apoyo

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

11. ¿Practica o ha practicado actividades como meditación, yoga, pilates, tai chi, reiki, gyrokinesis, *mindfulness* o afines?

Practico Practicaba Nunca he practicado

- a. En caso practique actualmente, especifique cuál(es) actividad(es):

¿Hace cuánto tiempo practica? _____

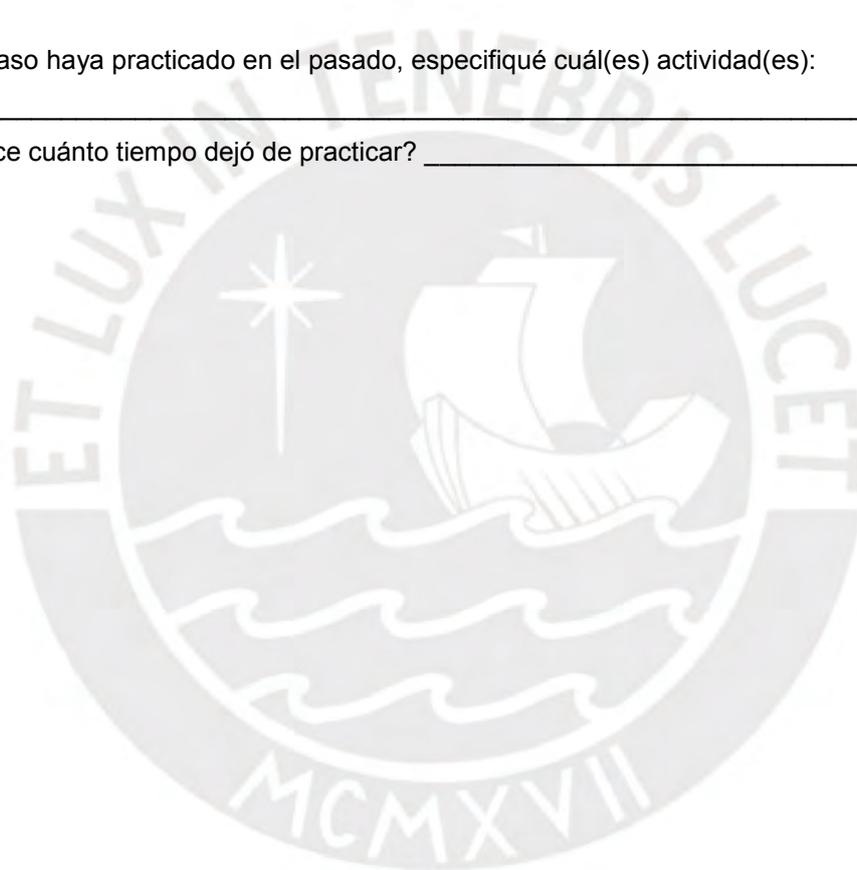
¿Con qué frecuencia?

Todos o casi todos los días Algunas veces a la semana

Semanalmente Mensualmente

- b. En caso haya practicado en el pasado, especifique cuál(es) actividad(es):

¿Hace cuánto tiempo dejó de practicar? _____



Anexo C**Tablas**

Tabla 1

Confiabilidad por consistencia interna y correlaciones ítem-test corregidas para SOC

Ítem	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina ítem
Comprensibilidad (α)= .67		
Soc6	.40	.67
Soc8	.52	.53
Soc9	.53	.50
Manejabilidad (α)= .60		
Soc3	.36	.58
Soc10	.45	.45
Soc13	.43	.47
Significatividad (α)= .71		
Soc4	.51	.66
Soc7	.59	.57
Soc12	.54	.64

Tabla 2

Confiabilidad por consistencia interna y correlaciones ítem-test corregidas para FFMQ

Ítem	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina ítem
Mindfulness (α)= .76		
Observación (α)= .75		
Ffmq1	.38	.73
Ffmq6	.45	.72
Ffmq11	.29	.75
Ffmq15	.60	.69
Ffmq20	.51	.70
Ffmq26	.44	.72
Ffmq31	.57	.69
Ffmq36	.30	.74
Descripción (α)= .83		
Ffmq2	.68	.79
Ffmq7	.48	.82
Ffmq12	.65	.79
Ffmq16	.62	.80
Ffmq22	.29	.84
Ffmq17	.60	.80
Ffmq32	.47	.82
Ffmq37	.62	.80

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Actuar con consciencia (α)= .680

Ffmq5	.65	.58
Ffmq8	.61	.59
Ffmq13	.64	.58
Ffmq18	.54	.61
Ffmq23	-.52	.83
Ffmq28	.36	.65
Ffmq34	.44	.63
Ffmq38	.52	.62

Ausencia de juicio (α)= .82

Ffmq3	.50	.80
Ffmq10	.47	.81
Ffmq14	.55	.79
Ffmq17	.27	.83
Ffmq25	.62	.78
Ffmq30	.73	.76
Ffmq35	.65	.78
Ffmq39	.50	.80

Ausencia de reactividad (α)= .70

Ffmq4	.29	.70
Ffmq9	.40	.67
Ffmq19	.47	.65
Ffmq21	.50	.64
Ffmq24	.50	.80
Ffmq29	.47	.81
Ffmq33	.55	.79

Mindfulness – Escala completa (α)= .77

Ffmq1	.08	.77
Ffmq6	.06	.77
Ffmq11	-.04	.78
Ffmq15	.07	.77
Ffmq20	.19	.77
Ffmq26	.15	.77
Ffmq31	.30	.76
Ffmq36	.22	.76
Ffmq2	.43	.75
Ffmq7	.27	.76
Ffmq12	.44	.75
Ffmq16	.42	.76
Ffmq22	.17	.77
Ffmq27	.50	.75
Ffmq32	.39	.76
Ffmq37	.45	.75
Ffmq5	.37	.76
Ffmq8	.40	.76
Ffmq13	.39	.76

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Ffmq18	.47	.75
Ffmq23	-.37	.79
Ffmq28	.17	.77
Ffmq34	.33	.76
Ffmq38	.41	.76
Ffmq3	.18	.77
Ffmq10	.30	.76
Ffmq14	.30	.76
Ffmq17	-.20	.78
Ffmq25	.34	.76
Ffmq30	.31	.76
Ffmq35	.13	.77
Ffmq39	.18	.77
Ffmq4	.10	.77
Ffmq9	.39	.76
Ffmq19	.32	.76
Ffmq21	.41	.76
Ffmq24	.23	.76
Ffmq29	.21	.76
Ffmq33	.46	.75

Tabla 3
Características sociodemográficas de la muestra

	f	%
1. Edad		
17 años	72	39.1
18 años	48	26.1
19 años	35	19.0
20 años	21	11.4
21 años	8	4.3
2. Sexo		
Hombre	88	47.8
Mujer	96	52.2
3. Lugar de nacimiento		
Lima	119	64.7
Provincia	65	35.3
4. Facultad		
Letras	88	47.8
Ciencias	96	52.2
5. Año de estudios		
Primer año	107	58.2
Segundo año	64	34.8
Tercer año o más	13	7.1

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

6. Número de cursos		
De 1 a 4 cursos	48	26.1
5 cursos	64	34.8
6 cursos	48	26.1
7 u 8 cursos	24	13.0
7. Desaprobados		
Sí	88	47.8
No	96	52.2
8. Número de desaprobados		
Ninguno	95	51.6
1 o 2	46	25.0
3 o 4	23	12.5
De 5 a 10	20	10.9
9. Estado de salud percibido		
Poco saludable	11	6.0
Regular	69	37.5
Saludable	78	42.4
Muy saludable	26	14.1
10. Apoyo familiar percibido		
Poco apoyo	4	2.2
Apoyo regular	32	17.4
Mucho apoyo	54	17.4
Total apoyo	94	51.1
11. Apoyo amical percibido		
Poco apoyo	20	10.9
Apoyo regular	55	29.9
Mucho apoyo	81	44.0
Total apoyo	28	15.2
12. Actividades <i>mindful</i>		
Practica	5	2.7
Practicaba	31	16.8
Nunca ha practicado	148	80.4
13. Actividades que practica		
Ninguna	179	97.3
Meditación	1	0.5
Otros	4	2.2
14. Actividades que practicó		
Ninguna	154	83.7
Meditación	8	4.3
Yoga	16	8.7
Otros	6	3.3

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas

	N	M	DE	Min	Max
1. Edad	184	18.16	1.19	17	21
2. Ciclo actual	184	2.77	1.15	1	6
3. Número de cursos	184	5.16	1.24	1	8
4. Número de desaprobados	184	1.48	2.16	0	10

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las variables de Mindfulness y Sentido de Coherencia

	N	M	DE	Min	Max
1. Observación	184	25.32	5.65	10	39
2. Descripción	184	24.72	5.18	10	39
3. Actuar con consciencia	184	22.93	4.40	11	35
4. Ausencia de juicio	184	23.15	5.65	9	38
5. Ausencia de reactividad	184	21.73	3.92	10	35
6. <i>Mindfulness</i>	184	117.86	12.89	82	171
7. Comprensibilidad	183	11.75	4.28	3	21
8. Manejabilidad	183	12.11	3.80	4	21
9. Significatividad	183	14.30	3.48	5	21

Tabla 6

Correlaciones entre escalas de Mindfulness y de Sentido de Coherencia

	Comprensibilidad	Manejabilidad	Significatividad
1. Observación	-.15*	-.26***	
2. Descripción	.23**	.25**	.38***
3. Actuar con consciencia	.26***	.42***	.39***
4. Ausencia de juicio	.42***	.47***	.20**
5. Ausencia de reactividad			
6. <i>Mindfulness</i>	.34***	.37***	.39***

Nota. *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

Tabla 7

Asimetría y curtosis de los residuos de las variables predictoras de los modelos de regresión

	<u>Modelo inicial</u>		<u>Modelo final</u>	
	Asimetría	Curtosis	Asimetría	Curtosis
1. Residuos	.43	.85	.35	1.11

Tabla 8

Correlaciones entre variables dependiente e independientes del modelo de regresión lineal

	<i>Mindfulness</i>
1. Comprensibilidad	.34***
2. Manejabilidad	.37***
3. Significatividad	.39***
4. Sexo	-.04

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

5. Facultad	-0.26***
6. Año de estudios	.03
7. Número de cursos	-.07
8. Desaprobados	-.02
9. Salud percibida	.08
10. Apoyo familiar	.09
11. Apoyo amical	.09
12. Facultad*Comp	-.16*

Nota. *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

Tabla 9

Resumen de análisis de regresión que explica Mindfulness

	B	E (B)	β	t	FIV	Tolerancia
Intercepto	94.09	3.81		24.67***		
1. Comprensibilidad	.53	.22	.18	2.40*	1.36	.74
2. Manejabilidad	.66	.25	.20	2.64**	1.38	.73
3. Significatividad	.92	.26	.25	3.52**	1.27	.79
4. Facultad	-6.96	1.63	-.27	-4.28***	1.01	.99

Nota. R^2 ajustado=.28 (N=178, $p=.000$). *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

Tabla 10

Resumen de análisis de regresión que explica Mindfulness

	B	E (B)	β	t	FIV	Tolerancia
Intercepto	87.76	4.33		20.26***		
1. Comprensibilidad	1.12	.30	.37	3.76***	2.58	.39
2. Manejabilidad	.72	.25	.21	2.94**	1.39	.72
3. Significatividad	.84	.26	.23	3.25**	1.28	.78
4. Facultad	5.77	4.69	.22	1.23	8.72	.12
5. Facultad*Comp	-1.09	.38	-.57	-2.89***	10.41	.10

Nota. R^2 ajustado=.31 (N=177, $p=.000$). *= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

Tabla 11

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Sexo

	Hombres		Mujeres	
	Asimetría	Curtosis	Asimetría	Curtosis
1. Observación	.20	-.43	-.07	-.13
2. Descripción	.02	-.14	.11	-.01
3. Actuar con consciencia	-.01	.48	.02	-.17
4. Ausencia de juicio	.15	.64	.29	.18
5. Ausencia de reactividad	.71	1.15	-.21	-.24
6. Mindfulness	.75	1.43	.73	3.36
7. Comprensibilidad	-.20	-.41	.27	-.43
8. Manejabilidad	-.35	-.34	.04	-.57
9. Significatividad	.16	-.65	-.39	-.16

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Tabla 12

Diferencias de Ausencia de reactividad según Sexo

	<u>Hombres</u>		<u>Mujeres</u>		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
5. Ausencia de reactividad	22.57	3.62	20.97	4.05	182	2.82	0.01	0.42

Tabla 13

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Facultad

	<u>Letras</u>		<u>Ciencias</u>	
	Asimetría	Curtosis	Asimetría	Curtosis
1. Observación	-.21	-.01	.29	-.31
2. Descripción	.32	-.04	-.15	-.64
3. Actuar con consciencia	.07	.41	-.02	-.15
4. Ausencia de juicio	.15	.06	.30	.81
5. Ausencia de reactividad	.40	.27	-.20	.83
6. <i>Mindfulness</i>	.96	2.67	.01	-.59
7. Comprensibilidad	.35	-.20	-.22	-.65
8. Manejabilidad	.38	-.31	.04	-.48
9. Significatividad	-.18	-.31	-.10	-.68

Tabla 14

Diferencias de Descripción y Mindfulness según Facultad

	<u>Letras</u>		<u>Ciencias</u>		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
2. Descripción	26.36	4.94	23.22	4.96	182	4.30	0.00	0.64
6. <i>Mindfulness</i>	121.30	13.94	114.71	11.01	182	3.57	0.00	0.53

Tabla 15

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Año de estudios

	<u>Primer año</u>		<u>Segundo año</u>		<u>Tercer año</u>	
	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt
1. Observación	-.07	-.25	-.30	-.61	.05	1.47
2. Descripción	.15	-.17	.05	.24	-.79	-.16
3. Actuar con consciencia	.03	-.41	.04	.76	.00	-1.45
4. Ausencia de juicio	.07	.30	.53	.72	.05	-.80
5. Ausencia de reactividad	-.41	.47	.64	.21	-1.02	.41
6. <i>Mindfulness</i>	.37	.21	1.09	3.62	.46	2.33
7. Comprensibilidad	-.24	-.40	.45	-.20	.05	.76
8. Manejabilidad	-.04	-.54	.50	.03	-.25	-.15
9. Significatividad	-.27	-.44	.17	-.50	-.22	.41

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Tabla 16

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Desaprobados

	<u>Sí ha desaprobado</u>		<u>No ha desaprobado</u>	
	Asimetría	Curtosis	Asimetría	Curtosis
1. Observación	.11	-.52	.01	-.77
2. Descripción	.09	-.08	.05	-.05
3. Actuar con consciencia	.02	.78	.00	-.48
4. Ausencia de juicio	.45	.88	.03	-.04
5. Ausencia de reactividad	.40	1.87	-.14	-.43
6. <i>Mindfulness</i>	1.21	3.02	-.03	.37
7. Comprensibilidad	.04	-.50	.06	-.62
8. Manejabilidad	.23	-.04	.05	-.62
9. Significatividad	-.11	-.13	-.23	-.61

Tabla 17

Diferencias de Ausencia de reactividad según Desaprobados

	<u>Sí ha desaprobado</u>		<u>No ha desaprobado</u>		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
5. Manejabilidad	11.41	3.62	12.74	4.05	181	-2.39	.02	.36

Tabla 18

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Estado de salud

	<u>Poco saludable</u>		<u>Regular</u>		<u>Saludable</u>		<u>Muy saludable</u>	
	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt
1. Observación	-.25	1.37	.11	-.93	.21	.06	-.05	-.34
2. Descripción	.53	-.91	.02	-.28	.20	.04	-.30	-.29
3. Actuar con consciencia	.10	-1.01	.11	.61	-.07	-.34	-.32	.13
4. Ausencia de juicio	-.35	-.53	.48	1.41	.19	.21	-.09	-.35
5. Ausencia de reactividad	.29	-.16	.07	-.19	-.21	-.29	.10	.01
6. <i>Mindfulness</i>	-.99	.68	1.14	4.48	.60	.72	.80	1.25
7. Comprensibilidad	.22	-1.25	.02	-.64	.09	-.24	-.50	-.38
8. Manejabilidad	.01	-.89	.37	-.18	-.10	-.22	-.41	-.77
9. Significatividad	.06	-1.22	-.28	.17	.04	-.90	-.37	-.78

Tabla 19

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Apoyo familiar

	<u>Poco apoyo</u>		<u>Regular</u>		<u>Buen apoyo</u>		<u>Total apoyo</u>	
	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt
1. Observación	1.94	3.81	-.04	.13	.42	-.20	-.12	-.52
2. Descripción	.32	-3.03	.33	-.36	-.07	-.89	.03	.26
3. Actuar con consciencia	.32	-1.60	.44	.07	-.44	-.56	-.11	.25
4. Ausencia de juicio	.48	-3.32	.70	.04	-.13	.30	.13	.45
5. Ausencia de reactividad	-1.85	3.41	.37	-.56	-.42	.14	.05	.64
6. <i>Mindfulness</i>	.49	.26	.94	4.95	.48	1.06	.65	1.50
7. Comprensibilidad	-1.41	1.50	.61	.67	-.39	-.61	-.05	-.69
8. Manejabilidad	.71	1.79	.41	.52	.16	-.71	.04	-.44
9. Significatividad	2.00	4.00	-.39	-.24	.36	-.35	-.26	-.37

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

Tabla 20

Asimetría y Curtosis del SOC-13 y FFMQ según Apoyo amical

	<u>Poco apoyo</u>		<u>Regular</u>		<u>Buen apoyo</u>		<u>Total apoyo</u>	
	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt	Asim	Curt
1. Observación	-.35	-.44	.21	-.39	-.31	.07	.33	-.66
2. Descripción	-.01	-1.35	.42	.94	.02	.07	-.73	.74
3. Actuar con consciencia	.54	2.31	-.09	-.27	-.08	.06	.38	-.46
4. Ausencia de juicio	.59	.84	.35	1.13	.18	-.07	-.08	.02
5. Ausencia de reactividad	.52	-.40	.30	.09	.26	.79	-.73	.28
6. <i>Mindfulness</i>	1.91	5.42	.17	1.57	.48	1.94	.85	-.06
7. Comprensibilidad	-.05	-.70	.28	-.24	-.07	-.53	-.08	-.42
8. Manejabilidad	.22	-.33	.12	-.55	.34	-.41	.24	-1.14
9. Significatividad	.28	-1.17	-.13	-.32	.09	-.77	-.43	-.30



Anexo D

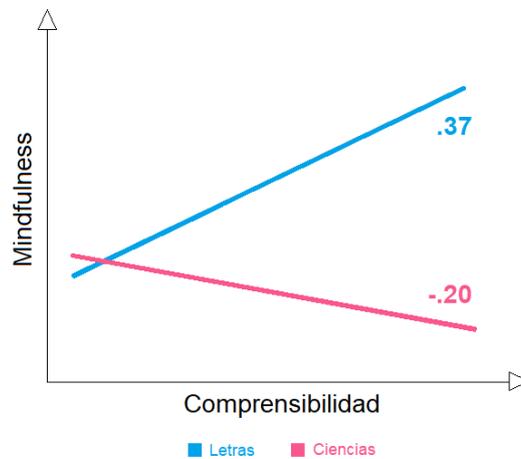
Figuras

Figura 1. Interacción de Comprehensibilidad y Facultad para modelo de regresión lineal múltiple para Mindfulness.

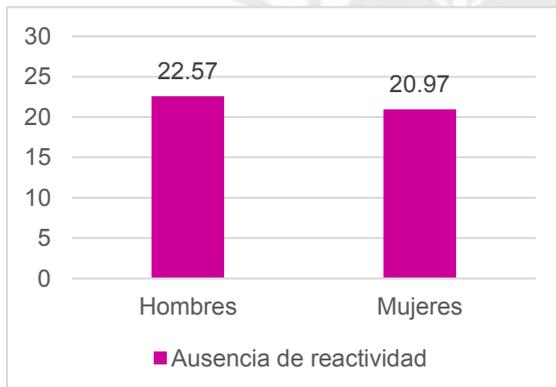


Figura 2. Comparación de medias según Sexo, donde $t(184)=2.82$, $p<.01$ para Ausencia de reactividad.

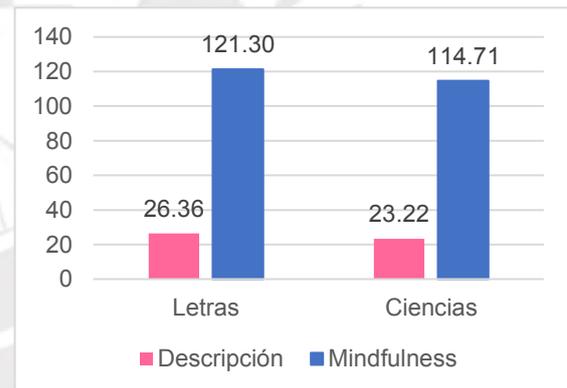


Figura 3. Comparación de medias según Facultad, donde $t(184)=4.30$, $p<.001$ para Descripción y $t(184)=3.57$, $p<.001$ para Mindfulness.

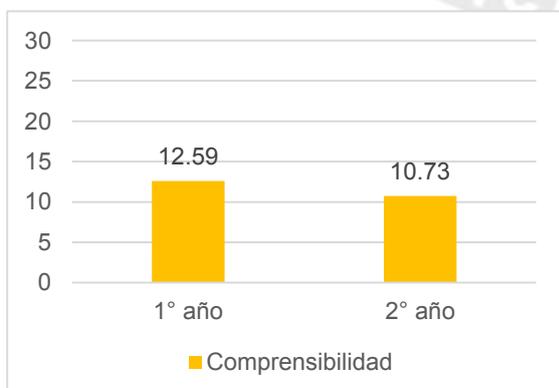


Figura 4. Comparación de medias según Ciclo actual, donde $F(2, 180)=5.39$, $p<.01$ para Comprensibilidad.



Figura 5. Comparación de medias según Desaprobados, donde $F(2, 180)=2.58$, $p<.05$ para Manejabilidad.

Mindfulness y sentido de coherencia en jóvenes universitarios

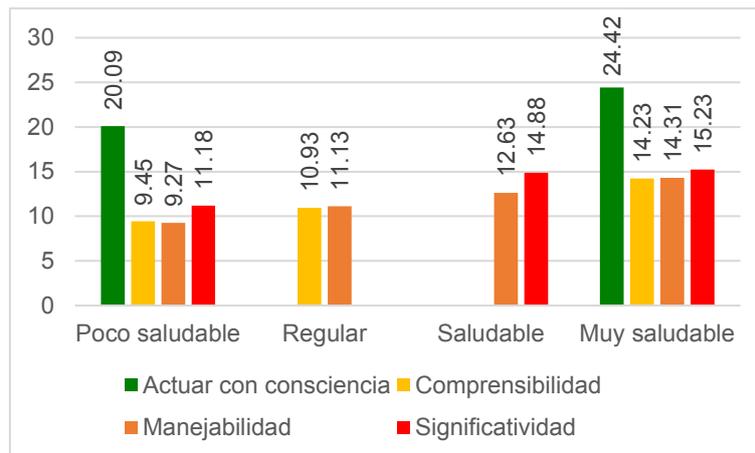


Figura 6. Comparación de medias según Estado de salud, donde $F(3, 180)=3.10$, $p<.05$ para Actuar con consciencia, $F(3, 179)=5.20$, $p<.01$ para Comprensibilidad, $F(3, 179)=7.68$, $p<.001$ para Manejabilidad y $F(3, 179)=5.16$, $p<.01$ para Significatividad.

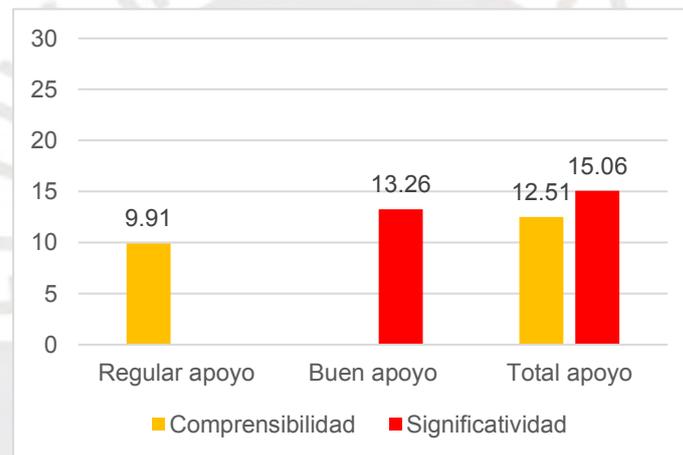


Figura 7. Comparación de medias según Apoyo familiar, donde $F(3, 179)=3.15$, $p<.05$ para Comprensibilidad y $F(3, 179)=3.51$, $p<.05$ para Significatividad.

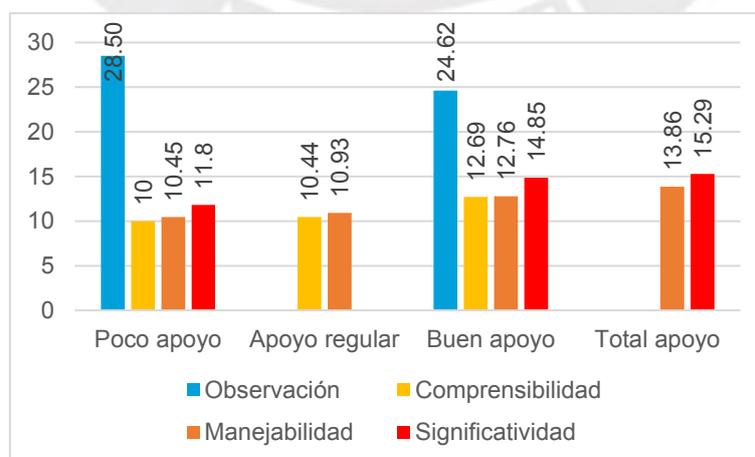


Figura 8. Comparación de medias según Apoyo amical, donde $F(3, 180)=2.86$, $p<.05$ para Observación, $F(3, 179)=5.10$, $p<.01$ para Comprensibilidad, $F(3, 179)=6.20$, $p<.001$ para Manejabilidad y $F(3, 179)=5.48$, $p<.001$ para Significatividad.

