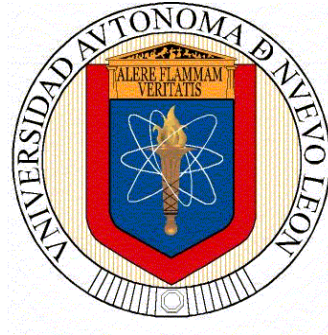


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**“LA INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE MINDFULNESS EN LA GESTIÓN
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PROCRASTINACIÓN”**

PRESENTA:

ANA KAREN MONRREAL HERRERA

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN CIENCIAS

CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

ENERO 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN



**“LA INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DE MINDFULNESS EN LA GESTIÓN
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PROCRASTINACIÓN”**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS**

PRESENTA

ANA KAREN MONRREAL HERRERA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LAURA ICELA GONZÁLEZ PÉREZ

MONTERREY, N. L., MÉXICO, ENERO DE 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

La tesis titulada “La influencia de la práctica de mindfulness en la gestión de la inteligencia emocional y la procrastinación” que presenta Ana Karen Monrreal Herrera ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

Laura Icela González Pérez

Directora de Tesis

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez

Revisora de Tesis

Julymar Alegre Ortiz

Revisora de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, enero de 2022

DEDICATORIA

Las palabras que se presentan en esta tesis son el trabajo plasmado de dos años de entrega a un tema que se ha vuelto parte de mí. Trabajo que fue capaz de ser finalizado por el apoyo y la presencia de seres cercanos que aprecio con todo el corazón. Este trabajo se lo dedico a ustedes:

A Dios y a los Seres que todos los días me acompañan, nos acompañan. Gracias infinitas por siempre estar, por escucharme y guiarme.

A mis hermanas Jovanna y Constanza, mis mejores amigas

A mis padres Gerardo y Ana María, mi luz.

A Rayita y Manchitas, mis compañeras y hermanas.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a la ayuda de diferentes instituciones y personas que me apoyaron de distintas maneras, por lo que esta página es para reconocerlos. Cada uno aportó algo en mí que sé que sin ustedes esto no hubiera funcionado.

A mi directora de Tesis, la Dra. Laura González, por su paciencia, por sus ideas y por guiarme en la creación de este proyecto. Gracias por su tiempo y el interés para que esta investigación culmine en el tiempo establecido.

A la Dra. Brenda Padilla, por su disposición, por su entrega y por tener el interés en guiarnos y ayudarnos para que las cosas funcionen mejor. Por las revisiones precisas y por dedicar tiempo y atención en este proyecto. También por darme la oportunidad de estar aquí, por aceptarme en la maestría y creer en mí. Para mí es una inspiración como maestra y como investigadora, gracias.

A la Dra. Victoria Aquino, por su apertura y por el apoyo genuino que nos ha dado a mis compañeros y a mí. Por comprendernos, por aconsejarnos y querer estar presente en cada proyecto presentado. Gracias por retornos y por la dedicación en su profesión. Es un gran ejemplo de un docente que quiere ver a sus alumnos superarse profesional y personalmente.

A la Mtra. Julymar por su revisión y apoyo en este proyecto, así como en la administración de la Beca Conacyt.

A la Dra. Martha Paty y al Ing. Arturo por su guía y disposición para que comprendamos los temas y aplicarlos en nuestros proyectos, por su escucha y tiempo también.

Al Dr. Cirilo, Dr. Pablo Váldez, Dra. Xochitl y a la Dra. Mónica por tener el don de ser maestros y compartir sus conocimientos con nosotros. Gracias por su comprensión, su entrega y por estar en esta formación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por aceptar el proyecto, por la ayuda económica a lo largo de estos dos años y por siempre ser puntual con su apoyo, así como por responder a dudas rápidamente.

Al director de la Facultad, el Dr. Ascary, por el apoyo que me brindó a mí y a mis compañeros en esta maestría y por su permiso para el uso de la Escala de Inteligencia Emocional.

A mi familia Monrreal y Herrera por ser parte. A mis padres y hermanas por escuchar cada pensamiento, por apoyarme y alentarme. Especialmente a Jovanna y Tata, que son el mejor regalo que mis padres y la vida me pudo dar.

A Gisel y Laura por ayudarme genuinamente a conseguir más participantes en los cuestionarios, gracias. A Marisol y Alejandra, por su escucha, acompañamiento, atención y por su bonita amistad. A Dani, Gery, Kari, Karla, Hannia e Idalia por ser parte de mis sesiones de meditación y por su interés en este trabajo. Asimismo, a Gisel por ser mi amiga y por sus agradables pláticas.

A mis compañeros, por su buen trato y amabilidad, mejores compañeros no pude tener. Y por último, pero no menos importante a la Ing. Alma Cádernas que con aquella plática, descubrí el apoyo sobre las becas de Conacyt. Asimismo, a Roberto porque fue pieza importante para el inicio de esta maestría, gracias por la escucha y apoyo.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito principal relacionar tres variables que se han popularizado en los últimos años, mindfulness, la inteligencia emocional y la procrastinación, en personas que practican la meditación y personas que no lo hacen. El enfoque del estudio es de carácter cuantitativo. El tipo de diseño es no experimental y transversal, dirigido a una muestra de 350 adultos, entre 18 y 62 años, pertenecientes a la República Mexicana. Los instrumentos utilizados son: la Escala de Atención Plena (MAAS: López-Maya et al., 2015), Test de Inteligencia Emocional de Boston adaptado por Ascary (2012) y la Escala de Procrastinación General de Lay (1986) adaptada por Díaz-Morales (2006). El análisis de resultados se realizó a través de la correlación de Spearman para abordar la relación entre variables, la U de Mann Whitney para analizar diferencias entre meditadores y no meditadores y una regresión logística para conocer los factores de la inteligencia emocional que predicen la procrastinación y para reconocer si el mindfulness influye en la procrastinación. Los resultados indican una relación positiva entre la inteligencia emocional y el mindfulness. A su vez se hallaron relaciones negativas entre la inteligencia emocional y mindfulness con la procrastinación. El grupo de meditadores obtuvo puntajes superiores en la inteligencia emocional e inferiores en la procrastinación en comparación con el grupo de no meditadores. La automotivación y el mindfulness parecen ayudar a combatir la procrastinación.

Palabras clave: adultos mexicanos, inteligencia emocional, mindfulness, procrastinación

ABSTRACT

The main purpose of this research is to analyze the relationship between three variables that have become popular in recent years, mindfulness, emotional intelligence and procrastination, in a sample of people who practice meditation and people who do not. The focus of the study is quantitative. The design is non-experimental and cross-sectional, aimed at a sample of 350 Mexican adults, between 18 and 62 years old. The instruments used are the Mindfulness Scale (MAAS: López-Maya et al., 2015), the Boston Emotional Intelligence Test adapted by Ascary (2012) and the Lay General Procrastination Scale (1986) adapted by Díaz-Morales (2006). A Spearman correlation was used to analyse the relationship between variables; the U of Mann Whitney, to analyze differences between meditators and non-meditators; and a logistic regression, to check the factors of emotional intelligence that predict procrastination and to determine if mindfulness influences procrastination. Results show a positive relationship between emotional intelligence and mindfulness. In turn, negative relationships between emotional intelligence and mindfulness were found with procrastination. The group of meditators scored higher on emotional intelligence and lower scores on procrastination compared to the group of non-meditators. Self-motivation and mindfulness seem to help combat procrastination.

Keywords: Mexican adults, emotional intelligence, mindfulness, procrastination

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	13
Definición del Problema	24
Justificación	27
Objetivo General	30
Objetivos Específicos	30
Hipótesis de Investigación	31
Limitaciones y Delimitaciones	32
II. MARCO TEÓRICO	33
Inteligencia Emocional	33
Modelos de la Inteligencia Emocional	35
Escala de Boston de Inteligencia Emocional	38
Desarrollo de la Inteligencia Emocional como Competencia en Jóvenes y Adultos	47
Procrastinación	48
Componentes de la Procrastinación	51
Particularidades del Procrastinador	53
Mindfulness	54
Modelo de Brown y Ryan	56
Práctica Formal e Informal del Mindfulness	57
Meditadores y no Meditadores.	63

III. MÉTODO	68
Diseño	68
Participantes	69
Instrumentos	70
Procedimiento	72
Análisis de datos	75
Consideraciones éticas	75
IV. RESULTADOS	77
Análisis Descriptivo	77
Relación entre la Inteligencia Emocional, Procrastinación y Mindfulness	78
Diferencias entre Grupo de Meditadores y no Meditadores	81
Influencia de las Dimensiones de Inteligencia Emocional en la Procrastinación	86
Modelo de Automotivación y Atención Plena	90
V. DISCUSIÓN	94
Medición de Variables	94
Inteligencia Emocional, Procrastinación y Mindfulness	94
Mindfulness y Procrastinación	94
Relación entre Variables	95
Inteligencia Emocional y Mindfulness	95

Inteligencia Emocional y Procrastinación	96
Relación entre Procrastinación, Mindfulness e Inteligencia Emocional	97
Diferencias entre Meditadores y no Meditadores	98
Influencia de la Inteligencia Emocional y Mindfulness en la Procrastinación	100
Recomendaciones para Futuros Estudios	102
Conclusiones	103
VI. REFERENCIAS	105
ANEXOS	148
Anexo 1	148
Anexo 3	151
Anexo 4	156
Anexo 5	156
Anexo 6	157
Índice de Tablas	
Tabla 1 Objetivos y análisis de datos	75
Tabla 2 Medias de la inteligencia emocional, procrastinación y mindfulness	77
Tabla 3 Pruebas de normalidad	78
Tabla 4 Correlación entre variables	79
Tabla 5 Correlación entre variables y dimensiones	80

Tabla 6 Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y dimensiones de la procrastinación	81
Tabla 7 Diferencias entre variables	82
Tabla 8 Comparación entre grupos de meditadores y no meditadores	83
Tabla 9 Análisis descriptivos de los grupos de meditadores y no meditadores	84
Tabla 10 Diferencias en dimensiones	85
Tabla 11 Varianza explicada del modelo	87
Tabla 12 Modelo 4 pasos autocontrol y automotivación	88
Tabla 13 Porcentaje de probabilidad de acierto	89
Tabla 14 Varianza explicada del modelo	91
Tabla 15 Pasos del modelo de automotivación y mindfulness	92
Tabla 16 Probabilidad de acierto de la influencia de la automotivación y mindfulness	93

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años han sucedido acontecimientos importantes en el mundo que han llevado a la sociedad a replantear acciones efectuadas hacia uno mismo y los demás, estos sucesos han tenido estrecha relación con distintos ámbitos en los que opera el ser humano, pero especialmente con el bienestar emocional. El año 2020 fue un año particularmente dinámico en muchos aspectos, desde la pandemia global del SARS-CoV-2 hasta avances científicos que lograron en plazos cortos la creación de vacunas para combatir el virus (De Mesa, 2021). Dentro de estos acontecimientos inesperados surgieron cambios en las relaciones sociales, como guardar la distancia entre personas y permanecer más tiempo en casa. Esto implicó brindar mayor atención a la salud, así como la implementación de diferentes técnicas, otorgadas por organizaciones mundiales como medidas de higiene y cuidados personales, mencionado anteriormente la pandemia trajo a su vez considerar como brecha importante afectada, al bienestar emocional (Bonifacio et al., 2020).

Las emociones juegan un papel fundamental en el comportamiento humano, por lo que en los últimos años han tenido gran relevancia dentro del campo de la investigación. Aun cuando existen en la actualidad diversos estudios que hablan de ellas, es difícil otorgar un solo significado (Fernández, 2011; González et al., 2019). En términos generales se puede plantear que las emociones actúan como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas, de una duración breve que provoca en la persona una sensación en razón a una situación o estímulo al que se está afrontando (Barragán y Morales, 2014; Gordillo et al., 2020). Aun cuando una pandemia global no es un suceso común por lo que elude la afectación a esta área importante del ser humano, este acontecimiento evidenció que es necesario poner la debida atención a esta cuestión, puesto que en

la vida todo proceso psicológico supone una experiencia emocional que puede darse en mayor o menor intensidad (Chóliz, 2005).

La importancia por analizar el componente emocional ha acentuado el interés por el conocimiento de las emociones, así como la regulación y educación de estas. Por tanto, en los últimos años se ha popularizado el concepto de “inteligencia emocional” considerado como una habilidad que aporta distintos beneficios a la salud mental y al bienestar emocional de las personas. Mayer et al. (2016) definen a la inteligencia emocional como la habilidad que permite la gestión de las propias emociones y de los demás con la intención de dirigir los pensamientos y acciones hacia una resolución positiva, del mismo modo Goleman (1995) la define como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p.89). El desarrollo de este tipo de inteligencia ofrece la posibilidad no solo de sentir las emociones sino escucharlas y analizarlas, que trae como resultado una relación sana con uno mismo y con los demás.

Es preferente que las habilidades emocionales sean aprendidas en una edad temprana, de establecerse de manera deficiente afectará en la manera de resolución y afrontamiento en el individuo, puesto que en la etapa adulta emergen diversas responsabilidades en diferentes ámbitos como el laboral, familiar, relación de pareja, educacional, entre otros (Bernardini, 2014), que provoca recurrir al uso de habilidades emocionales y al equilibrio de la razón y emoción.

En esta fase es común el aplazamiento de decisiones o el evitarlas completamente por temor o culpa al sentir que no son capaces de lograr sus objetivos, a este tipo de comportamiento se le conoce como procrastinación (Álvarez, 2010; Díaz-Morales, 2019; Svartdal et al., 2020) que afecta en diferentes áreas de la vida del individuo como es el ámbito educativo y laboral. En los últimos

años el término de procrastinación se ha popularizado, llamándolo así “un mal moderno” (Ostoich, 2019; Steel, 2007).

Existe relación entre la procrastinación y el estado de ánimo a corto plazo (López, 2019). La persona que procrastina piensa impulsivamente eligiendo aplazar la tarea que le provoca alguna emoción negativa como la ansiedad, apartándose de su conciencia, esto con el objetivo de sentir satisfacción en el momento presente, pero dejando a un lado las recompensas mayores a largo plazo (Sirois, 2014; Steel, 2011). La persona al no manejar adecuadamente sus emociones preferirá gratificaciones inmediatas que elecciones con recompensas mayores futuras.

Si bien en la procrastinación la característica principal es postergar actividades de manera voluntaria, de acuerdo con Díaz-Morales (2019) existen dos tipos. El primero es la procrastinación situacional que puede aplicarse a un término llamado procrastinación académica que prevalece en aproximadamente el 70% de los estudiantes universitarios y se refleja en el estudio, en la realización de actividades académicas, tareas, la lectura y asesorías con los docentes. A su vez la procrastinación crónica se da en el 15% de los adultos, las personas que constantemente aplazan tareas y/o actividades convierten estas conductas en su estilo de vida. El segundo tipo afecta en mayor medida al individuo, y es el que se pretende reconocer en esta investigación.

En el informe de la OCDE en el año 2018, México registró el nivel más bajo de productividad. Por esta razón se han planteado estrategias que implementen medidas para el desarrollo de habilidades que incrementen dichas carencias, se planificaron distintas evidencias obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de la OCDE y mostraron que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales. Por este motivo la OCDE desarrolló un estudio piloto llamado “Las destrezas sociales y emocionales” dirigido a estudiantes entre 10 y 15 años de todo el mundo, ya

que los investigadores parten de la idea que incluir estas herramientas desde una edad temprana ayudarán en un futuro a manejar su desarrollo personal (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018).

Larsen y Buss (2005) señalan que las emociones tienen gran influencia en los comportamientos que las personas manifiestan en un momento determinado. Afrontar las dificultades con optimismo contrapone la práctica de la resiliencia, constructo que ha evidenciado su relación con alto niveles de inteligencia emocional en jóvenes (Estrada, 2020; Limonero et al., 2012). Del mismo modo se ha constatado en muestras de adultos mayores (Meléndez et al., 2019), determinando como factores predictores de la inteligencia emocional sobre la resiliencia a la claridad y regulación emocional.

La inteligencia emocional también ha sido relacionada positivamente con el humor funcionando como un soporte emocional que sirve en la gestión de conflictos (Usán y Salavera, 2018). Las personas con niveles altos de inteligencia emocional reflejan resultados positivos a nivel psicológico y social lo que fomenta una mejora en la convivencia, destacando beneficios en el desarrollo personal y profesional (Stubbs y Wolf, 2008).

En los resultados encontrados en un metanálisis de 20 estudios en el año 2017 y 2018, se concluyó que programas de inteligencia emocional dirigidos a estudiantes tienen efectos positivos en las relaciones sociales, en el aumento de la atención, la regulación emocional y afrontamiento de actividades académicas (Puertas-Molero, 2020). A su vez se ha encontrado que la implementación de programas de inteligencia emocional, en profesores resulta positivo para la disminución de estrés, y para el aumento del bienestar laboral teniendo resultados en el incremento de la motivación y compromiso con el trabajo (Lawrence et al., 2016). Por la misma línea de investigación se ha encontrado en otro estudio similar, que la inteligencia emocional se relaciona

con el bienestar personal y laboral de los orientadores (de empresa y educación), mostrando una relación positiva con el compromiso y la satisfacción vital, así como negativa con el burnout (Álvarez-Ramírez et al., 2017).

La relación entre motivación e inteligencia emocional también se ha demostrado en jóvenes estudiantes. En evidencia existe relación entre la motivación intrínseca y la inteligencia emocional (Usán y Salavera, 2018). La motivación intrínseca promueve la realización de actividades por voluntad propia, sin motivaciones externas a la persona (Navarro, 2016). Esta motivación se encuentra como un factor dentro de la escala de Inteligencia emocional de Boston, instrumento que será utilizado en la presente tesis.

Por otro lado, estudios demuestran correlaciones negativas entre la inteligencia emocional, y la depresión, ansiedad y estrés. En este sentido la presencia de correlaciones de autopercepción de habilidades se vincula con un descenso en el efecto del estrés, ansiedad y depresión (Barraza-López et al., 2017). Contrario a lo anterior, no existe el mismo enfoque con la procrastinación, debido a que se evidencia que la ansiedad tiene relación positiva con la procrastinación, es decir mientras una persona procrastine implica la existencia de la ansiedad (Gil-Tapia y Botello-Principe, 2018).

Antes se ha mencionado a la regulación como relación positiva con la inteligencia emocional. Sin embargo, sucede distinto con la procrastinación, puesto que explicada desde la cognición la deficiencia en la autorregulación puede afectar en la incapacidad para el logro de metas, al no tener el control necesario en la regulación de emociones, impulsos y pensamientos (Rebetez et al., 2016). El concepto de la procrastinación ha dado pie a determinar distintos tipos de perfiles. En un estudio de Garzón et al. (2020) se categorizó a tres tipos diferentes de personas procrastinadoras: los procrastinadores por ansiedad, los procrastinadores por rebelión y los

procrastinadores por pereza. A dos de estos tipos de procrastinadores (por ansiedad y pereza) son adjudicadas características como falta de competencias en la autorregulación emocional. A su vez se propone la implementación de talleres de gestión de tiempo, regulación emocional, programas de habilidades sociales y entrenamiento en el manejo del tiempo (Condori, 2020).

Como se mencionó anteriormente la procrastinación puede clasificarse en dos formas: crónica y situacional. La primera se refiere al comportamiento de aplazar actividades en todos los contextos de la vida de la persona y la segunda es a la acción de aplazar ciertas labores en contextos determinados (Herrera et al., 2018). Encontrarse dentro de los procrastinadores crónicos podría afectar de manera profunda al individuo en el logro de metas, en el bienestar individual y en diferentes áreas de su vida personal.

Es importante realizar intervenciones que busquen trabajar en la regulación de emociones con el fin de funcionar como mecanismo ante conductas como la procrastinación. Con el objetivo de disminuir la postergación de actividades, se han elaborado programas que integran a la inteligencia emocional con resultados eficaces para el desarrollo de esta, incluso al aplicar el mismo programa de intervención en diferentes países. Tal es el caso del estudio realizado por Gilar-Corbi et al. (2019) en España, Argentina y Moldavia. El programa benefició a los integrantes con el desarrollo en su habilidad para identificar las emociones de los demás y de la propia persona, a su vez la comprensión del impacto que tienen las emociones en las acciones. Los programas que se han hecho con la finalidad de buscar un desarrollo en la inteligencia emocional han resultado positivos tanto para infantes (Guil et al., 2018), como para trabajadores (Gutiérrez et al., 2017; Janer, 2019).

La búsqueda del desarrollo de la Inteligencia emocional se realiza por medio de diferentes técnicas, por ejemplo, programas que abordan temas de la inteligencia emocional, ejercicios de

relajación, juegos de roles (Fragoso, 2018; Van-der et al., 2017), entre otros. En la actualidad una técnica que se ha empleado mayormente para superponerse al constructo de inteligencia emocional, es el “mindfulness” o también conocido como “atención plena”. Aunque se ha popularizado el término de mindfulness, aún no cuenta con una traducción directa al español, pero se le atribuye el significado de conciencia plena o atención plena. Este panorama manifiesta una ruta de investigación que promueve una mayor agudeza de los niveles de eficacia del mindfulness (Moscoso, 2019).

Segovia (2019) define al mindfulness, como una manera intencional de prestar atención al momento presente. A su vez señala que el practicar esta forma de conciencia genera una habilidad para reaccionar y elegir en qué realmente se quiere poner atención. Esta técnica tiene la capacidad de otorgar paso a la experiencia emocional al mismo tiempo que permite abrirse al área intrapersonal como interpersonal (Foukal et al., 2016). Mindfulness permite tener autoconocimiento, lograr una buena conexión interna, así como poseer la capacidad de relacionarse virtuosamente con los demás, que a su vez estas habilidades generan la competencia de hacer frente a las emociones facilitando los diferentes procesos cognitivos.

Se han identificado características similares en las personas que han desarrollado su inteligencia emocional. En la actualidad existe una gran relación entre el mindfulness y el desarrollo de inteligencia emocional, que han llevado a los investigadores a tener interés por los beneficios que brindan. Es importante mencionar que ambos constructos se describen en términos de los procesos regulatorios de las emociones (Moscoso, 2019).

Uno de los principales objetivos de investigar cómo desarrollar la inteligencia emocional a través del mindfulness es el apoyo a la toma de decisiones respetando las emociones (García-

Campayo y Demarzo, 2014). Las emociones influyen en gran medida en la toma de decisiones, ya que ayudan a emitir juicios, planificar y formar intención (Rosselló y Revert, 2008). Por tanto, es imprescindible trabajar en el reconocimiento de las propias emociones para predecir buenas decisiones. En la actualidad son diversos los investigadores (García-Campayo et al., 2017; Kabat-Zinn, 2021; Shapiro, 2018; Simón, 2007) que emplean estas técnicas para probar y conocer sus efectos, encontrándose en la búsqueda de emplearlas de distintas maneras, pero con un objetivo en común, siendo la entrega de herramientas para el bienestar.

Los estudios empíricos (Arrasco, 2018; Bellosta-Ballata et al., 2017; Dvorakova et al., 2017; Fuentes, 2019; González et al., 2019; Janer, 2019; Lawrence et al., 2016; López et al., 2017; Moix et al., 2021; Simón y Germer, 2011; Rodríguez y Luis-Pascual, 2019; Veytia et al., 2016) que se han utilizado para medir la influencia positiva de las prácticas de mindfulness, señalan que existen beneficios positivos para el bienestar psicológico, físico y emocional en las personas. A su vez también existe evidencia que menciona al mindfulness como técnica para un incremento en la inteligencia emocional y como factor para la regulación de la procrastinación. A continuación, se enlistan algunos representativos tanto en el contexto internacional, nacional y local.

El Dr. Simón y el Dr. Germer (2011), cuyas procedencias son España y Estados Unidos, tras su contribución en el tema del mindfulness identificaron algunas de las técnicas terapéuticas de esta práctica. Entre ellas se encuentra principalmente el programa Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), cuyo propósito original era ser dirigido a personas que tuvieran algún reto físico o psicológico, pero ahora se ha adaptado para su uso en diferentes patologías como el cáncer, desórdenes en la alimentación, etc. Esto ha dado resultados en la disminución de malestar psicológico (López et al., 2017; Martín-Asuero y García-Banda, 2010; Schellekens et al., 2014)

incluso se ha encontrado estos beneficios en programas llevados de manera online (Sard-Peck et al., 2019).

En los últimos años se ha presentado mayor interés en este “nuevo” método. La Asociación Americana de Investigación en mindfulness (AMRA, por sus siglas en inglés) reportó que entre el 2015 y 2016 se publicaron 614 y 667 estudios empíricos que hablan sobre los efectos del mindfulness (Moscoso, 2018). Del mismo modo se ha ampliado a las prisiones, la medicina, la educación y los entornos corporativos (Cranne, 2017).

El sector educativo es otro de aquellos campos que ha implementado sus prácticas dentro de distintas universidades. Tal es el caso de: la Universidad de Bangor, la de Oxford en Gran Bretaña, la Universidad de Harvard y la de California en Estados Unidos (Rodríguez y Luis-Pascual, 2019). Tras las respuestas positivas dadas por su efecto (Cuevas-Toro et al., 2020; Moix et al., 2021; Morrison et al., 2020), cada vez existen más universidades que apuestan por el mindfulness como herramienta positiva tanto para la vida académica de estudiantes como para su desarrollo personal.

Los resultados de intervenciones de mindfulness muestran cambios positivos significativos respecto a la atención plena de los participantes que asisten al programa (Arrasco, 2018). A su vez estas intervenciones han señalado que influyen en la disminución de la ansiedad (Garavito, 2017) y estrés (Dvorakova et al., 2017; Moix et al., 2021) así como también en el rendimiento escolar de jóvenes universitarios (González et al., 2019). Tras un estudio realizado en México con 930 participantes, se encontró que existe relación entre la depresión y mindfulness en adolescentes (Veytia et al., 2016). Relación que también se ha encontrado en una intervención de un programa de mindfulness dirigido a mujeres adultas con diagnóstico de depresión unipolar, hallando resultados positivos al terminar la intervención (Moreno y Reginbo, 2017).

En Nuevo León también se ha presentado la realización de estas prácticas, en la actualidad en el Hospital Zambrano Hellion Tec Salud de Monterrey se imparte el programa de MBSR (Hospital Zambrano Hellion Tec Salud, 2020). A su vez en el Instituto Tecnológico de Monterrey, en el año 2017, se inauguró un espacio llamado “Punto blanco”. El fin de este proyecto es contar con un espacio de relajación, del mismo modo tener la libertad de incrementar el autoconocimiento y la introspección del individuo que lo visita. En el año 2018 por la demanda que tuvo el “punto blanco” se anunció un nuevo proyecto con el mismo objetivo llamado “Nuevo Espacio de Reflexión” (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2018).

Como puede inferirse, las prácticas de mindfulness se caracterizan por ayudar a quien las realiza, así como a tratar diversas patologías, por ejemplo, disminuir los niveles de estrés, ansiedad, hasta ayudar a sobrellevar enfermedades como el cáncer. Las intervenciones son de carácter eficaz al buscar beneficios en el área psicológica o de salud (Hervás et al., 2016). Asimismo, son diversos los estudios que plantean que la integración de prácticas como el mindfulness puede ayudar al manejo de las emociones incentivando al logro de objetivos al aprender a distinguir los impulsos emocionales que guían al individuo a aplazar una tarea o realizarla en tiempo y forma para obtener beneficios a largo plazo (Cheung y Melody, 2019; Li y Li, 2020; Schutte y Del Pozo de Bolger, 2020).

Sin embargo, existen aspectos que deben tomarse en cuenta al utilizar las prácticas de mindfulness como método. Si bien la mayoría de los estudios de mindfulness han reportado efectos positivos, algunos otros han señalado efectos negativos que podrían causar el realizar estas prácticas, por lo que es necesario considerarlos. Shapiro (1992) comenta que en algunas personas pudiera provocar tensión muscular, aburrimiento, alteración del sentido de la realidad, dolor, menor motivación por la vida, así como adicción a la meditación. Incluso un estudio señala que

periodos largos de meditación puede provocar una desconexión con las emociones. Sin embargo, la evidencia no reconoce si existe la ausencia de empatía (Rodríguez, 2015).

El campo de la salud ha integrado estas prácticas obteniendo resultados positivos. Sin embargo, un estudio con una intervención de mindfulness dirigida a personas que se encontraban recibiendo quimioterapia mostró resultados contrarios a lo esperado, reportando niveles mayores de angustia y evasión social en los participantes. Los investigadores concluyeron que las intervenciones de atención plena son útiles en algunos contextos, pero es necesaria una mayor comprensión en contextos agudos, que el indicar un mayor enfoque en la experiencia actual puede ser perjudicial (Reynolds et al., 2017). También se ha recomendado no utilizar estas prácticas en personas con personalidad premórbida de características esquizotípicas debido a que estas prácticas pueden generar efectos adversos como brotes psicóticos (Trujillo et al., 1992).

A continuación, se presenta el orden de este trabajo de investigación, el cual está compuesto por seis capítulos. En el capítulo 1 se ha abordado la revisión bibliográfica sobre los estudios empíricos que muestran los antecedentes de la inteligencia emocional, la procrastinación y del mindfulness en los últimos años. Asimismo, se comprenden el estado de la adultez, las consecuencias tras un bajo desarrollo en la inteligencia emocional, así como la justificación de la investigación. A su vez se distinguen los objetivos planteados, las hipótesis previstas, las limitaciones y delimitaciones que han surgido al tiempo de investigación. En el capítulo 2 se muestra el marco teórico a partir de las variables estudiadas y lo que diversos autores han difundido acerca de ellas. En primer lugar se encuentra la inteligencia emocional, seguida por la procrastinación y para finalizar el apartado se presenta al mindfulness. En el capítulo 3 se describe la metodología a utilizar que parte del diseño, los participantes, los criterios de inclusión y

exclusión, los instrumentos que sirven como medición del estudio y por último dentro de este apartado se muestra el procedimiento para la realización de la investigación.

Finalmente, en el capítulo 4 se muestra la interpretación de los resultados que se obtuvieron mediante el análisis estadístico. Más adelante en el capítulo 5 se expresa la discusión acerca de los resultados comparando con estudios semejantes. Juntamente se exponen las conclusiones y recomendaciones. En el último capítulo se muestra la totalidad de las referencias utilizadas a lo largo del documento.

Definición del Problema

Se inicia el presente estudio proporcionando una visión general del problema de investigación, su relevancia y cómo se ha presentado en distintas formas provocando consecuencias negativas tanto para el propio individuo como para la sociedad.

La etapa de la adultez demanda diferentes cambios y sentimientos en el individuo, ya que integra un involucramiento en el mundo laboral, la creación de relaciones afectivas y sociales que producen el sentimiento de seguridad y crecimiento, y si esto no es posible, existe el peligro de crear sentimientos de estancamiento, de creer que no se está generando una aportación (González-Arratia y Valdez, 2013). El inicio de la vida adulta se marca por cinco sucesos principales: La finalización de la formación académica y profesional, el trabajo, la independencia, el deslindarse del hogar, el matrimonio y la llegada del primer hijo de quién toma la decisión de engendrar (Izquierdo, 2012).

Las personas, en la vida adulta, pueden crear cierta inestabilidad emocional que efectúan a tomar decisiones que no involucren ser asertivas con sus emociones. Por el contrario, también pueden dejarse guiar por la confusión o desconocimiento de las emociones, la presión, la

indecisión, creando resultados no favorables para sí mismas. Un ejemplo de ello es que durante la pandemia del COVID-19 se manifestó un aumento en el consumo del alcohol en adultos (Pollard et al., 2020). Existe evidencia que indica que el consumo excesivo de alcohol se encuentra relacionado negativamente con el bienestar psicológico (Mateo et al., 2019) y con la inteligencia emocional, puesto que se ha señalado que una persona que conoce sus emociones tomará mejores decisiones para sí mismo y los demás (Gaeta-González, 2018; González-Yubero et al., 2021; López y de-Magistris, 2017; Márquez-Cervantes). Similar a estas cuestiones un estudio realizado en tiempos de COVID encontró que el mindfulness funciona como factor protector en el consumo de alcohol y drogas (Ramírez-Garduño et al., 2020).

Los adultos en particular están en una fase en que es necesario contar con herramientas que los auxilien a elegir mejores decisiones. Por lo general, muchos adultos suelen aplazar decisiones por temor, o por sentimientos densos que en ocasiones no reconocen, y por ello no pueden actuar de manera asertiva. De acuerdo con lo anterior, para Soto (2017), la procrastinación crea un patrón que lleva raíces emocionales, que no son vistas por el individuo.

Las consecuencias que genera la procrastinación en la vida académica o laboral pueden ser graves para la productividad, si el individuo no conoce cómo regularla. Agnihotri et al. (2020) han definido la procrastinación como el postergamiento de la realización de alguna tarea por miedo a fallar o percibir que se puede equivocar, es necesario que la persona pueda conocer que existen herramientas que le permitirán afrontar las emociones negativas que percibe y aumentar su autoeficacia al realizar las tareas. Las personas que procrastinan sufren principalmente por las consecuencias como el arrepentimiento, o la ansiedad al caer en un círculo vicioso en el que las actividades diarias se siguen aplazando, existiendo la posibilidad de llegar a la depresión (Álvarez, 2008). Estas consecuencias al no ser detectadas a tiempo pueden jugar un papel importante en la

vida de la persona, pues incrementan la posibilidad de afectar de manera profunda en las distintas áreas de su vida.

Eisenbeck (2018) señala que existe una relación entre la procrastinación, la inflexibilidad y el malestar psicológicos. Halló en su estudio que el 61% considera que la procrastinación es un problema que involucra la no aceptación de las propias emociones ya que existe una inflexibilidad psicológica percibida.

Elidir emociones negativas tiene efectos distintos que evitar las emociones positivas. Las personas que tienen poca estabilidad emocional se creen menos capaces de regular sus estados de ánimo (Mateo-Núñez, 2020). Ser guiados por una emoción y no ser conscientes de esto abarca la posibilidad de reaccionar de una manera que no es correcta ni acertada, lo que provoca tener problemas no resueltos creando malestares físicos, psicosociales y mentales. El contar con técnicas que enseñen cómo enfrentar situaciones emocionales hace posible enfrentarse a los obstáculos de la vida, evitando huir, o dejar a otros las responsabilidades propias (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). Estas conductas están íntimamente relacionadas a la falta en el desarrollo de la inteligencia emocional (Puertas-Molero et al., 2020). Debido a que el sentir emociones como el estrés es inevitable, al igual que la infelicidad, el sufrimiento o la enfermedad, sería necesario tener técnicas para utilizarlas en momentos como estos, en donde el control emocional y el optimismo en la autoeficacia sean de ayuda en estos sucesos, al intentar cambiar la percepción de control por ejercer de manera realista (Tonguino, 2020).

Es imprescindible señalar que se necesitan herramientas que implementen el reconocimiento de las propias emociones, los problemas con la falta del desarrollo en la inteligencia emocional y con la procrastinación afectan directamente en la eficiencia a un pleno desarrollo individual que a su vez genera problemas en la sociedad.

Considerando el sustrato emocional de los problemas vistos anteriormente es claro decir que el conocer las propias emociones y de aprender a manejarlas podrían disminuir los efectos que conlleva un desconocimiento de las habilidades que integran el desarrollo de la inteligencia emocional y el aplazamiento de tareas. De tal forma el tema de investigación se sintetiza en la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación predictora entre la inteligencia emocional, la procrastinación y mindfulness en adultos mexicanos meditadores y no meditadores?

Justificación

El 11 de marzo de 2020 se dio a conocer en el mundo una noticia oficial por la Organización de las Naciones Unidas, la declaración de una pandemia global, tras el brote de coronavirus (Cucinotta y Vanelli 2020). Esto provocó en la sociedad planear estrategias para evitar contagios a gran escala, estableciendo medidas de prevención inmediatas como el distanciamiento social, nuevos métodos de higiene, confinamiento forzoso, cancelación de actividades como clases y trabajos desde casa. Estas medidas trajeron consigo distintas consecuencias, siendo algunas negativas para la salud psicológica y mental. En un estudio realizado por Huarcaya-Victoria (2020) se encontró que la pandemia incrementó los problemas de salud mental, como la ansiedad, depresión y la reacción al estrés. Efectos como estos hablan de la importancia de brindar ayuda e implementar programas y/o proyectos que busquen el bienestar mental de la población.

Barreto (2020) afirma que los mensajes con contenidos emocionales negativos crean una sensación en las personas de malestar. Esto causa un impacto negativo que se refleja por medio de emociones como el miedo, el enfado, la tristeza, la incertidumbre, individual como colectivamente. Se debe prestar atención a compartir mensajes que tengan un impacto emocional positivo, que muestre seguridad y calma a la sociedad.

Una apropiada educación emocional es fundamental para obtener competencias que ayudarán a lo largo de la vida, y sobre todo para situaciones que las requieran en mayor medida, como lo fue con la pandemia. Sin embargo, aunque esta situación no es común, al individuo le servirá para dirigirse mejor en la vida. Una manera de conseguir competencias emocionales es a través de la educación. En México la Secretaría de Educación Pública en el año 2014-2015 estableció un proyecto piloto que llegó a 2 mil 500 planteles públicos, un plan que integra habilidades socioemocionales para los estudiantes llegando a más de dos millones. Al obtener respuestas favorables, se agregó al plan curricular de la Secretaría de Educación Pública en el año 2017, las habilidades socioemocionales como parte del acuerdo número 12/10/17 que establece el plan y los programas de estudio para la educación básica.

Por la renovación del plan curricular se creó un programa llamado Construye T, desarrollado en alianza entre la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México (PNUD). Este programa al año 2017 ha tenido presencia en más de 9,000 escuelas y a su vez se han capacitado a más de 8,000 docentes y directivos. Uno de los mayores objetivos del programa es el incentivo de logro a los objetivos de Desarrollo Sostenible que son conocidos como los Objetivos Mundiales, lanzados como un llamado universal para terminar con la pobreza, buscar paz y protección al mundo.

Es evidente mencionar que el programa Construye T desarrollado por la OCDE, se presenta como una gran estrategia para niños y jóvenes que se encuentran cursando esta etapa para la adquisición de competencias y habilidades emocionales. Sin embargo, pocos de los actuales adultos contaron en su formación con la integración de herramientas de inteligencia emocional en las instituciones. Por tanto, la aportación del siguiente estudio se encuentra en la indagación de

inteligencia emocional y mindfulness en adultos, así como a manera de prevención en niños y jóvenes.

Actualmente en México existen pocos estudios que recaben datos sobre el nivel en tiempo y atención que las personas dan a las prácticas de mindfulness. Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) recabó un dato sobre el tiempo que las personas dedican a la semana a actividades como orar, descansar y meditar, encontrando el resultado de 3.8 horas, en mujeres y 4.4 horas en hombres. Pese a esto, los resultados no señalan cuánto tiempo exactamente se dedica a la acción de meditar. Se necesitaría una pregunta específica para saber con claridad si las personas en México realmente dedican tiempo a la meditación.

Dentro de esta falta de datos específicos, son pocos los estudios que abordan la relación entre estas tres variables, mindfulness, inteligencia emocional y procrastinación, puesto que la mayoría de los estudios señalan sus contribuciones en el bienestar psicológico y emocional (Grossman et al., 2004; Langer et al., 2017; Oblitas-Guadalupe et al., 2017) y son menos los que reconocen cuál de las dimensiones de inteligencia emocional predice la procrastinación y si el mindfulness influye positivamente en la procrastinación. Por este motivo la presente investigación podría ayudar en la evidencia de un análisis más directo.

En la actualidad los investigadores reconocen que prácticas como el mindfulness podrían ayudar a reducir la procrastinación en las personas, ya que junto con las teorías que abordan que la procrastinación tiene relación en lo cognitivo, hoy existen teorías que comentan que la emoción tiene gran relación a la práctica de la procrastinación (Pickles, 2017). Por tanto, el presente estudio pretende ser un referente que analiza si el mindfulness tiene impacto en el desarrollo de las habilidades emocionales y reduce la procrastinación. A su vez podría añadir una mayor visión del

tema de procrastinación general, ya que la mayor parte de los estudios en relación a la procrastinación son abordados en estudiantes.

Debido a las demandas de salud mental y física que se han presentado en el área laboral, el 23 de octubre de 2018, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la norma: “NOM-035-STPS-2018: Factores de riesgo psicosocial identificación, análisis y prevención”, con el propósito de prevenir los factores de riesgo psicosocial y favorecer el entorno organizacional, a la vez que se busca salvaguardar la salud de los trabajadores, del mismo modo crear una relación en el empleado de libertad de decisión ante situaciones del trabajo. La captación, el desarrollo y la retención de trabajadores se constituye a través de un buen funcionamiento de la empresa, por esta razón es indispensable el desarrollo de la inteligencia emocional para un apropiado manejo y control de las emociones (Serrano y Ibañez, 2015). Contar con habilidades que fortalezcan el conocimiento interno, así como la mejora de relaciones sociales son de gran beneficio en tiempos actuales, por lo que esta investigación tiene la finalidad de conocer la relación entre la inteligencia emocional, la procrastinación y mindfulness. Los resultados podrían servir como propuesta de la implementación de programas que integren estos constructos que se han abordado a lo largo del estudio.

Objetivo General

Analizar la influencia de las dimensiones de inteligencia emocional y el mindfulness sobre la procrastinación en personas que meditan (meditadores) y personas que no meditan (no meditadores).

Objetivos Específicos

1.- Evaluar la inteligencia emocional, la procrastinación y mindfulness de adultos mexicanos.

2.- Determinar las relaciones entre la inteligencia emocional, la procrastinación y el mindfulness en adultos mexicanos.

3.- Analizar si existen diferencias entre meditadores y no meditadores en las variables de inteligencia emocional, procrastinación y mindfulness.

4.- Identificar las dimensiones de la inteligencia emocional que predicen la procrastinación de adultos mexicanos.

5.- Identificar si el mindfulness influye en la procrastinación de adultos mexicanos.

Hipótesis de Investigación

El presente trabajo considera las siguientes hipótesis de investigación como guía que exponen las ideas de la investigadora derivadas de la literatura en cuanto a la espera del estudio, sin negar o afirmar el fenómeno que se plantea a lo largo de la investigación.

Hipótesis Nula

1. No existe relación entre la inteligencia emocional y mindfulness.

2. No existe relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación.

3. No existen diferencias significativas entre meditadores y no meditadores en la inteligencia emocional, la procrastinación y mindfulness.

4. Las dimensiones de la inteligencia emocional no predicen la procrastinación.

5. El mindfulness no influye en la procrastinación.

Hipótesis alternativa

1. Existe una relación positiva entre inteligencia emocional y mindfulness.

2. Existe una relación negativa entre mindfulness y procrastinación.

3. Existen diferencias en la inteligencia emocional, procrastinación y mindfulness entre meditadores y no meditadores.
4. Las dimensiones de autocontrol y automotivación pueden predecir la procrastinación.
5. El mindfulness puede influir en la procrastinación.

Limitaciones y Delimitaciones

Limitaciones: A causa de la pandemia por el SARS-CoV-2, la investigación se efectuó totalmente en línea, sin tener la experiencia presencial, por lo que se limita el contacto físico con las personas y la obtención de datos se rige meramente por los medios digitales. Esto impidió a la investigadora ahondar en instituciones con la búsqueda de más personas. La validez interna puede verse afectada puesto que los participantes no se eligieron al azar. Asimismo, los participantes pudieron haber manipulado sus respuestas por una cuestión de deseabilidad social, también en medida en que el sujeto de investigación pueda tener un estado de ánimo inexacto con la posibilidad de que al contestar los cuestionarios exista una manipulación en las respuestas.

Delimitaciones: El estudio está dirigido a personas originarias de México o que en la actualidad se encuentren viviendo en México, participantes mayores de 18 años, con escolaridad mínima de bachillerato que cuenten con conocimientos computacionales para la contestación de los cuestionarios.

II. MARCO TEÓRICO

El presente apartado pretende analizar los antecedentes de las variables que abarcan la investigación actual, tomando en consideración los componentes reconocidos como la base del proceso de formación de las variables: inteligencia emocional, procrastinación y mindfulness. En primer orden se abordará la variable de inteligencia emocional, más adelante se muestra la procrastinación y en último término se encuentra mindfulness. Dentro de este orden de ideas y de cada argumento principal se hallarán sus respectivos tópicos derivados de ellos.

Inteligencia Emocional

A lo largo de los años el estudio de la inteligencia ha interesado a investigadores y al público en general, ya que se valora como un factor significativo para todos los ámbitos en los que opera el ser humano. El concepto de inteligencia es más que un solo concepto sin embargo para iniciar será definido de acuerdo con la Real Academia Española (2021a), el cual es el siguiente: “Capacidad de entender o comprender”, la “Capacidad de resolver problemas” así como “Conocimiento, comprensión, acto de entender”.

Se ha asociado a la inteligencia como la capacidad que permite la adaptación a situaciones nuevas con el fin de solventarlas con éxito. Esto se hizo presente inclusive en tiempos de los griegos ya que se creía que el poseer de estas características distinguía de forma positiva a las personas, formándose un lugar especial dentro de la sociedad (Ardila, 2011). Pero finalmente puede decirse que la inteligencia es un rasgo individual en la cual no se puede predecir cómo responderá una persona ante una situación.

Para Howard Gardner (1995) una inteligencia “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural”. Con

resolución de problemas expone a la creación de estrategias que tiene la persona para llegar al propósito de dicha solución, considera el autor que el problema puede ser pequeño hasta un problema de índole mayor, y como segundo aspecto señala que es la atención que se le da al ingenio para crear un producto que tenga como voluntad mejorar la calidad de vida de la sociedad humana.

Existen diversas definiciones de la inteligencia emocional (IE), pues en los últimos años se ha puesto mayor atención a este tema, que no es nuevo. La primera vez que se utilizó el término fue en el año 1990 por Peter Salovey, profesor y rector de la Universidad de Yale y Jhon Mayer, profesor de la Universidad de NewHam Sapphire, (Greenspan, 1989). Ellos dos fueron los creadores, los cuales definen a la IE como la habilidad del individuo para reconocer en sí mismo y en los demás apropiadamente sus emociones, además de la capacidad de regularlas (Mayer y Salovey, 1997).

Aunque los científicos Mayer y Salovey fueron los pioneros en utilizar el término de inteligencia emocional, es en el año 1995 (Trujillo y Rivas, 2005) cuando tiene gran popularidad gracias a la aportación de Daniel Goleman en su libro “Emotional Intelligence“ conocido en español como “Inteligencia Emocional”, en donde declara la importancia de desarrollar esta habilidad, y se centra en describir el tema. Asimismo, Goleman describe a la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 89).

Al reflexionar y analizar sobre cómo influyen las emociones en la vida diaria, se puede concluir que en todo momento se encuentran presentes, aunque no sea de manera consciente. Por estos motivos el desarrollo de la inteligencia emocional es clave para el bienestar mental y para crear relaciones sanas con los demás. Esto fue notorio para diferentes autores (BarOn, 1997;

Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1990), por lo que en la actualidad existen diferentes modelos de la inteligencia emocional.

El propósito principal de los modelos de IE es entender el manejo de las emociones hacia el comportamiento humano, focalizando su atención en las capacidades y habilidades que sean de índole cognitivo y no cognitivo de la persona. La IE se convierte en una habilidad que te permite procesar información e incluye 4 capacidades: “la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones” (Mayer y Cobb, 2000, p. 273).

Modelos de la Inteligencia Emocional

Existen tres modelos principales de la Inteligencia Emocional: el modelo de habilidades emocionales creado por los Doctores Mayer, Salovey y Caruso en el año 1990, el modelo representado por el Dr. Goleman (1995) llamado el modelo de desempeño, siendo este el modelo en el que se basa la presente investigación, y por último se encuentra el modelo de competencias transversales del Dr. Bar-On (1997). Estos tres modelos son producto del esfuerzo, compromiso y gran tiempo dedicado a la exploración e investigaciones científicas.

Las investigaciones acerca de la inteligencia emocional tienen su enfoque tanto en la vida de los individuos como en su aprendizaje emocional vivido en la infancia y adolescencia, así como factores biológicos y anatómicos tal como son el hipocampo, la amígdala, las emociones y la función importante que cumplen las hormonas. Los investigadores Mayer y Salovey (1997) propusieron un modelo jerárquico de la inteligencia emocional. Dentro de él se distinguieron tres tipos de habilidades adaptativas:

1. La apreciación y expresión de las emociones
2. La regulación de las emociones

3. La utilización de las emociones para la solución de problemas

La primera categoría integra a la expresión de emociones, en particular los aspectos verbales y no verbales y la habilidad de distinguir las emociones propias y de los otros individuos. El segundo punto se refiere a la capacidad de regular las emociones de uno mismo y en igual forma las de las demás personas. Como instancia final se describe la competencia de planificar, de crear y prestar la atención necesaria que se requiera para solucionar los problemas.

El siguiente modelo es de BarOn (1997). Se compone de distintos indicadores. El primer indicador es la inteligencia intrapersonal que está integrada por la autoconsciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, autoactualización y la independencia.

Incentivar la capacidad de conocerse a uno mismo, las propias virtudes, los defectos como áreas de oportunidad para mejorar, el saber manejar las emociones y sentimientos infiere un reto, mayor a lo que uno puede pensar, pero beneficioso para todo individuo esto refiere a la inteligencia intrapersonal. El deseo de establecer conexiones con otros individuos es mayormente posible cuando se ha creado una relación sana con uno mismo. Para Fredrickson (2013) la forma más efectiva de establecer vínculos sociales es primero conectarse con el yo interno.

Como segundo indicador se encuentra la inteligencia interpersonal, incluyendo la empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. Contar con la capacidad de empatizar, de entender los deseos e inquietudes de los demás, de reconocer las emociones y con ello de crear relaciones sanas es un factor importante para el éxito en la vida de una persona. Al conjunto de estas habilidades se les llama inteligencia interpersonal. Schutte et al. (2001), por medio de medidas de autoinforme, encontraron que la calidad en las relaciones interpersonales y altos índices de la Inteligencia emocional hallan asociaciones positivas. Los indicios de la inteligencia interpersonal comprenden ciertas estructuras que apoyan la idea de que los individuos poseen

estados internos que dan espacio a crear significado a los objetos del entorno, así como al lenguaje generado con intencionalidad y que esto se encuentra en lo que se denomina teoría de la mente (Castelló y Cano, 2011).

Como tercer factor se encuentra la adaptación, que abarca las habilidades de solución de problemas, la comprobación de la realidad y la flexibilidad. Fierro (1997) alude que en el proceso de adaptación el sujeto no es contrapuesto al mundo, sino se encuentra relacionado a él, donde no solo es el acto de adaptarse a las circunstancias (pasiva) o solamente reaccionar ante la situación (activa), sino existe una adaptación al entorno como a las demandas y es convertido en un espacio habitable, vivible. Con ello se refiere a que existe un cambio de energías; energía física a psíquica y de conducta práctica a acción. Es importante tener flexibilidad para la adaptación. La flexibilidad cognitiva es la capacidad que tiene el individuo de responder a una tarea sin importar las demandas que se presenten en la situación con el fin de resolver el problema, disminuyendo la interferencia mental, con la facultad de discernir entre el razonamiento y las emociones, haciendo frente a la situación con una perspectiva amplia (Introzzi, 2015).

Como penúltimo factor se encuentra la gestión del estrés, integrado por las subescalas del estrés y control de impulsos. Para Jon Kabat-Zinn (2016) muchas de las fuerzas que se viven cotidianamente están fuera de nuestro control, pero para tener una confrontación con el estrés poseer control es básico. El ser humano cuenta con la capacidad de influir en las circunstancias en la medida que opte por ver las cosas. Por último, se encuentra el factor de humor general, que engloba la felicidad y optimismo. Asimismo, es beneficioso para la salud así como para la vida, puesto que ayuda a eliminar tensiones (Botella, 2017). El optimismo ha sido una variable ampliamente estudiada, que ha entregado evidencia sobre los beneficios que genera en las

personas, en el ámbito educativo, económico, pero sobre todo en el campo de la salud (Vera-Villarroel et al., 2016).

El modelo está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y, componente del estado de ánimo en general. Para Bar On (1997) la inteligencia emocional es la capacidad de entender las emociones y gestionarlas positivamente, darle el reconocimiento a la emoción sin que nos domine, por el contrario, nos ayude a ser más eficaces y tener mayor éxito en la vida.

Escala de Boston de Inteligencia Emocional

La escala de Boston adaptada por Ascary (2012), la cual es utilizada en la presente investigación como variable de la inteligencia emocional, está constituida por 25 ítems en total, con 5 componentes básicos: autoconocimiento, control emocional, automotivación, empatía y manejo de relaciones sociales. Estos componentes son una serie de ítems referentes a las dimensiones de inteligencia emocional del modelo de Goleman (2018), quien configura las ideas y bases de su modelo de inteligencia emocional a través de un modelo mixto, que como se dijo previamente es distinguido por cinco dimensiones:

Autoconocimiento. La primera categoría es el autoconocimiento: Conócete a ti mismo, tener conciencia de las emociones propias. El autoconocimiento se distingue por la integración de elementos como las actitudes, los motivos, las metas, los comportamientos, las emociones y a su vez los recuerdos autobiográficos (Tenney, 2013). Para Mayer y Salovey (1997) el autoconocimiento es el nivel que tiene un individuo para conocer las causas de sus sentimientos y emociones. Una de las formas más comunes de generar el autoconocimiento es por medio de la introspección (Álvarez et al., 2014).

La búsqueda del autoconocimiento permite ser consciente de los estados mentales de los pensamientos, ideas actitudes y acciones. Sin embargo, existen obstáculos que lo dificultan. Un ejemplo de ello son los estados mentales implícitos como los sesgos, las tendencias a actuar de distintas maneras, a su vez con la existencia de crear una falsa identidad marcada por las reglas sociales, que de manera inconsciente se puede adoptar (Prieto, 2018). No obstante, esto no se refiere a la imposibilidad de conocerse a uno mismo, puesto que el interés de hacerlo entrega beneficios para las personas como reconocerse en distintos escenarios y un mayor bienestar psicológico.

El autoconocimiento se encuentra a su vez relacionado significativamente con niveles altos de regulación emocional, puesto que genera la oportunidad de aprender a identificar y gestionar las emociones de uno mismo (Santoya et al., 2018). Por tanto, se ha recomendado como método a utilizar con los adolescentes, a través de talleres para la utilidad de los individuos en su manera de actuar (Aguilar et al., 2017). Sin embargo, se ha reconocido que el autoconocimiento incrementará conforme la persona siga creciendo (Santoya et al., 2018).

Practicar la intención de conocerse a uno mismo ayuda a tomar mejores decisiones, como ser asertivo, indicador que se encuentra dentro de los tres factores predichos en cualquier situación que implique tomar una decisión: estilos de crianza, reactividad e impulsividad y el autoconocimiento (Chernicoff y Rodríguez, 2018). Aunque es importante que el sistema educativo tome acción para el apoyo de los estudiantes en su conocimiento a uno mismo, la familia debe profundizar en estas acciones. La existencia de niveles bajos de autoconcepto familiar perpetúa consecuencias en los adolescentes como desconfianza, conductas impulsivas y rebeldía. Por otro lado, mayores niveles de autoconocimiento se relacionan positivamente con el autoestima, autorrealización y buenas relaciones sociales (Alcaraz-Mejía, 2021).

Para Fricke (2019) el autoconocimiento tiene relación con las creencias. Se pone énfasis en el acceso a ellas. Un ejemplo que propone el autor es que una persona puede tener un determinado pensamiento sobre alguna situación que es probable que pase y se puede equivocar en su creencia sobre lo que pasaría, pero, no existe equivocación en el pensamiento acerca de lo que creía. Asimismo, hace referencia a las creencias que se forman a través de la experiencia, las cuales se crean con el conocimiento que se tiene del mundo.

Autocontrol. Dentro de la introducción en esta investigación se hizo presente el término de autocontrol. Para Goleman (1995) el autocontrol hace referencia a la capacidad de controlar los pensamientos, sentimientos y emociones con el fin de expresarlos de una manera adecuada.

El autocontrol entrega la capacidad de soportar los estados emocionales extremos que surgen, en lugar de vernos negativamente influenciados por ellos. Este concepto es definido como la “autorregulación de los impulsos para el logro de objetivos a largo plazo” (Garrido et al., 2018, p. 27) que a su vez sostiene una relación con la toma de decisiones, por ejemplo, elegir una mayor gratificación a largo plazo por encima de una gratificación inmediata. Esta capacidad de esperar por una gratificación mayor ilustra habilidades relacionadas con la autorregulación como lo son: fuerza de voluntad, paciencia, control de impulsos y autocontrol. Existe evidencia que señala una relación negativa entre el autocontrol y la procrastinación, es decir que los estudiantes con bajo autocontrol prefieren realizar actividades que interfieren con sus obligaciones, que las actividades que requieren de su compromiso para así evitar sentimientos de frustración que les puede generar la realización de la tarea (Reynoso y Rodríguez, 2018). Se ha encontrado dentro de la literatura otro comportamiento que se asocia a la procrastinación que es la no finalización de la tarea, que tiene por nombre “fatiga de autocontrol” (Hagger et al., 2016).

El autocontrol es importante para cualquier área de nuestra vida, y claramente para la educación. Es así que los docentes creen que para el logro óptimo del desempeño dentro del trabajo es bueno tener competencias sociales, de gestión emocional, habilidades para relacionarse y claramente poseer autocontrol (Cejudo y López-Delgado, 2017). Más aún en tiempos actuales con el uso constante de dispositivos digitales, se tiene evidencia que existe una relación negativa significativa entre el autocontrol y la adicción al internet (Bevilacqua y Villena, 2019; Hinojo-Lucena et al., 2020).

Salmon et al. (2016) afirman que habilidades como el autocontrol tienen la misma importancia para producir el éxito. A su vez señalan que debería ser reconocido dentro del ámbito académico y así incluirlo como parte de las enseñanzas de clases, puesto que en los hogares muchas veces no se tiene la responsabilidad de enseñarlo.

Automotivación. Tras el surgimiento de la pandemia global SARS-COV2 se tomaron medidas como trabajar desde casa. Aun cuando esto ha traído beneficios como mayor flexibilidad de horarios, autonomía, entre algunos otros, trajo consigo un punto negativo importante que son los posibles efectos adversos en la salud mental. Por tanto, estrategias como la automotivación podrían ayudar a esta cuestión (Beauregard et al., 2019), puesto que estas competencias se han identificado como esenciales para el éxito de la persona que está en condiciones de teletrabajo. La automotivación ha funcionado como clave esencial para el éxito de las personas que se encuentran laborando desde su hogar debido a que permite establecer rutinas de trabajo y puntualizar plazos acertados para la entrega de tareas (Ramos et al., 2020).

El manejo de las emociones crea la consecución del acto, por lo que guiar una emoción hacia un logro permite al individuo automotivarse. Son diversas las estrategias utilizadas para promover la automotivación, dentro del ámbito educativo. Sin embargo, para Navea-Martín y

Suárez (2017) se encuentran tres principales características dentro de las personalidades del alumnado: la primera se asocia a las expectativas, a la creación de actuar en concordancia a la automotivación, la segunda hace referencia al afecto y valor que da una persona a la situación, y la tercera carece de estas estrategias, por lo que se cree necesario intervenir en este último grupo. La automotivación permite alcanzar mejores resultados en el aprendizaje, a su vez las personas que lo practican obtienen un equilibrio de competición que se encuentra relacionada con el logro de metas personales para su desarrollo (Moreno y Rengifo, 2017).

Dentro del apartado de autocontrol se mencionó la importancia de la finalización de metas, en el presente factor de automotivación se encuentra predicha la autorregulación, puesto que existe una relación significativa entre estas dos variables, debido a una misma importancia en el establecimiento de metas como en la ejecución de estas (Delgado, 2021).

Empatía. Reconocer las emociones de los demás es el siguiente fundamento. Goleman (1995) comenta que la empatía es un don que se basa en el saber de las propias emociones y que posibilita el conocimiento hacia las emociones de los demás. De acuerdo con la RAE (2021b), “la empatía es el sentimiento de identificación con alguien o la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”. La empatía provoca en el individuo sentimientos de generosidad, compasión e implica aceptar las diferencias entre individuos, a su vez ayuda al manejo de conflictos ayudando a evitar la manipulación (Jakovijeciv, 2016). La empatía permite que desde la niñez haya un reconocimiento de las necesidades físicas y emocionales entre los compañeros creando un clima de comprensión en el aula (Hernández et al., 2019).

Tener competencias emocionales implica poseer un crecimiento personal, relaciones positivas, mayor autoaceptación y una disminución en la insatisfacción de experiencias negativas

(Muñoz, 2019). Esto es debido a que la adquisición de estas competencias está suscrita a la reflexión y a la toma de un criterio propio.

Bar-On (1997) denomina a la empatía como ser consciente de los sentimientos, emociones e ideas de los demás. Para Ruggieri (2013) la empatía acontece tras imaginar u observar, permitiendo a este acto efectuar sentimientos hacia el otro. De manera similar la empatía incluye componentes emocionales y cognitivos que tiene relación con la sensibilidad del individuo hacia los otros, y que promueve el comportamiento prosocial (Riess, 2017). La empatía favorece la motivación de las personas a comportarse pro-socialmente excluyendo conductas agresivas (Mestre et al., 2004).

Manejo de las Relaciones Sociales. Establecer relaciones difunde la habilidad de manejar las emociones de los demás. Schutte et al. (2001), a través de medidas de autoinforme, encontraron que la calidad en las relaciones interpersonales y altos índices de la Inteligencia emocional poseen asociaciones positivas. De acuerdo con Gardner (1995), la inteligencia interpersonal está asociada con el trabajo colaborativo que se dirige a los otros, respetando y vinculándose de acuerdo al temperamento, estado de ánimo, así como la motivación que existe.

Tapia-Gutierrez y Cubo-Delgado (2017) encontraron que existen seis habilidades sociales relevantes dentro del campo educativo, es decir tanto para los docentes, el alumnado y el personal académico. Estas habilidades en orden jerárquico son:

- 1.- Habilidades empáticas y solidarias
- 2.-Habilidades conversacionales
- 3.-Habilidades de autoafirmación
- 4.-Habilidades de colaboración

5.-Habilidades para compartir

6.-Habilidades de resolución de conflictos

El desarrollo de la inteligencia emocional trae beneficios en el individuo y en su adaptación al mundo social, a su vez crea felicidad y la resolución de conflictos interpersonales (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). El tema de las relaciones interpersonales siempre ha existido. En tiempos pasados se hacía referencia al respeto, cortesía y una distancia prudente dentro de la organización; es decir, no existía esa búsqueda de relaciones de amistad en el trabajo. Suceso que con el paso del tiempo cambió. En la actualidad se plantea que es importante crear relaciones más profundas en las diferentes áreas de la vida de una persona, sobre todo dentro del lugar de trabajo (Martínez, 2017).

La manera de interactuar del individuo con otras personas es influenciada por diferentes contextos, puesto que existe una relación específica entre el comportamiento que un individuo tiene y su relación con su contexto familiar (Ruiz, 2018). Del mismo modo se ha identificado la influencia del clima organizacional en las relaciones interpersonales (Arias et al., 2018). Por tanto, es necesario promover un ambiente agradable para los trabajadores que permita la experimentación de emociones positivas (Arias et al., 2017).

Contar con herramientas para el desarrollo de habilidades sociales promueve conductas positivas de cordialidad en las personas (Guillermo, 2017) así como en el desarrollo de habilidades asociadas a los sentimientos, reducción del estrés, alternativas a la agresión entre otros efectos positivos (Vásquez, 2019). Las relaciones sociales han cambiado con el paso de los años. En la actualidad han surgido factores que apuntan directamente a la interacción entre individuos, por lo que algunos investigadores creen que es importante el desarrollo de estrategias dirigidas a las nuevas generaciones (Calva et al., 2019). Es necesario dar la debida atención a las relaciones

sociales, ya que, al ser seres sociales por naturaleza, las personas necesitan fortalecerlas para su bienestar. Logrando esto existe mayor probabilidad de fomentar comportamientos que beneficien al individuo en distintas áreas de su vida; laboral, social y académicamente (Tabares et al., 2020).

Desarrollo de Competencias Emocionales - Inteligencia Emocional. De acuerdo con Bisquerra et al. (2016) las emociones surgen como una respuesta a un suceso de índole externo o interno, que es caracterizado por un estado del organismo organizado, siendo a través de la percepción del individuo. Las emociones por naturaleza son neutrales, pero usualmente se etiquetan como positivas o negativas. No pueden clasificarse como positivas o negativas. Sin embargo, el conflicto radica en la forma de gestionarlas, ya que puede afectar negativamente y directamente en el bienestar del individuo y en el de los demás (Bisquerra, 2016).

Por el contrario, Fredrickson (2001) señala que si las emociones son positivas causarán un bien que se colocará como estable. Para Morgado (2017) la emoción nace de forma fisiológica, natural y automática que puede ser de manera inconsciente, de tal forma que al llegar al cerebro se vuelve consciente abriendo la oportunidad de generar una reacción y convertirlo en un sentimiento como la tristeza, el orgullo, el miedo, etc. Por tanto, puede concluirse que tener emociones no es malo, pero la reacción que se genera que es consciente es la que podemos cambiar y es la que provoca o un suceso positivo o negativo.

Las emociones influyen directamente en la realización de actividades diarias, tanto en el ámbito laboral como en el académico (Pincay-Aguilar et al., 2018). Para que un individuo preste atención es necesario que exista un estímulo novedoso, o que le genere curiosidad. Sin la existencia de ello la oportunidad de que surja un aprendizaje o una memorización es nula, ya que se necesita forzosamente de una emoción que lo asevere (Souza, 2017).

La comprensión hacia el otro, desde la cognición y los sentimientos, ayuda a la conexión con los otros, pero es necesario no permitir que esta relación produzca un abandono hacia la propia perspectiva (Zych et al., 2016). Las emociones son reacciones inmediatas con una carga positiva o negativa de acuerdo con la apreciación del sintiente al que le dura un tiempo limitado (Rosas, 2011). Aún cuando los estados emocionales se contagian, se nota más en las emociones negativas.

Reeve (2010) considera que las emociones se forman por cuatro componentes, siendo:

- El sentimental: es subjetivo y existe una concienciación fenomenológica.
- El de estimulación corporal: existe la presencia de una respuesta fisiológica.
- El sentido de intención: se dirige a una meta.
- El sentido social: de acuerdo con la comunicación social.

Bisquerra (2016) ha establecido el desarrollo de competencias emocionales en la manera de concientizar en sus relaciones sociales, así como a regularse de manera adecuada ante ellas. Si la persona percibe la situación de manera positiva, su reacción será de felicidad, entusiasmo, sentimiento en su estómago, etc. Sin embargo, si el individuo experimenta el suceso como negativo, sus emociones darán una impresión de tristeza, decepción, miedo, etc (Ching y Chan, 2020).

Bisquerra et al. (2016) plantean distintas competencias emocionales: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar.

- La conciencia emocional alude la capacidad del individuo de ser consciente ante las emociones dadas en él como en los demás, tomando la responsabilidad de reconocerlas y de darles el nombre y espacio que le corresponden.

- La regulación emocional corresponde a la reacción y regulación del comportamiento de las emociones relacionando así: la emoción, cognición y comportamiento,
- La autonomía emocional integra elementos que tienen relación con la misma autonomía comprendiendo la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
- Las buenas relaciones sociales crean relaciones sanas vinculadas a la capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, entre otros.
- La competencia para la vida y el bienestar es la acción de comportarse adecuadamente ante las situaciones que se presentan en la vida, resultando con experiencias de bienestar.

Desarrollo de la Inteligencia Emocional como Competencia en Jóvenes y Adultos

Existen algunas habilidades que se observan con mayor intensidad en las personas que desarrollan su inteligencia emocional. Algunas de ellas son la empatía, la motivación, la autorregulación, la autoconsciencia, y el liderazgo, entre otras. Estas mismas habilidades pueden utilizarse como indicadores a la hora de querer medir la inteligencia emocional. La inteligencia emocional además de inducir bienestar personal ayuda a que exista menos probabilidad de la existencia de comportamientos de riesgo como consumir drogas, abusar del alcohol, infringir normas de conducción y mantener relaciones sexuales sin protección (Sánchez et al., 2018).

La inteligencia emocional debe considerarse como una competencia básica para la vida, y aunque los primeros años son importantes para el desarrollo más temprano de esta habilidad, es posible nutrirla a través de la educación, definiendo objetivos, procurando estrategias de

intervención y planificando actividades acordes a ellas (Sánchez et al., 2018). Entre lo emocional y lo racional existe un equilibrio que puede resultar en la obtención de pensamiento crítico.

Los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes plenamente de comprender estas emociones, y además provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos. Por otro lado, los estudiantes deben aprender a gestionar sus emociones, lo que implica que se potencie el desarrollo de la inteligencia emocional de manera consciente.

Para que un aprendizaje apropiado surja dentro del aula, es vital que el estudiante sienta una emoción positiva por aprender. Una persona que se encuentra en un estado de molestia o desinterés difícilmente realizará acciones que integren la intención de tomar los conocimientos que el profesor le está dando. Por el contrario, una persona que muestre motivación e interés, tendrá la disposición de prestar atención al maestro para así aceptar el aprendizaje que se está generando en el salón de clases (Elizondo et al., 2018).

El desarrollo de la inteligencia emocional, así como de las competencias sociales actúan de manera positiva para el afrontamiento de situaciones estresantes, el desarrollo de una carrera y la satisfacción a la vida (Gutiérrez, 2020).

Procrastinación

Uno de los problemas actuales, que se han convertido en un rasgo común en las personas, y que algunas de ellas creen que se debe a la falta de interés o a la pereza, es la procrastinación. El investigador Ferrari (2001) apoya esta idea, señalando que los procrastinadores son personas autoindulgentes que no son capaces de autorregularse a comparación de quien no lo es. Para el autor los no procrastinadores tienen habilidades de organización y se apoyan en la autoeficacia.

Como consecuencia logran un mayor desempeño que el de las personas que procrastinan. No obstante, esta manera de actuar no es solo una cuestión de falta de organización o pereza, sino que supone un problema de autorregulación a nivel conductual, afectivo y cognitivo (Díaz-Morales, 2019). Inclusive se ha señalado que para que una persona se considere procrastinadora se requiere sentir una emoción desagradable al aplazar cierta actividad (Corkin et al., 2011; Krauze y Freund, 2014).

Una estrategia autorregulatoria que puede utilizarse para trabajar la procrastinación es la aceptación y el perdón de los propios errores. Esto influye en el comportamiento adaptativo, y a su vez crea resultados positivos en la regulación de las emociones contribuyendo positivamente en la salud mental y el autoconcepto (Uzun, et al., 2018).

La palabra procrastinación en inglés es “procrastinate” y se divide en dos partes: pro que significa “hacia delante” y su terminación “cras” que es “para mañana”. Al juntar ambos significados se puede definir como: “aplazar de manera intencional algo que debe ser hecho” (Alegre, 2014). Se ha definido a la procrastinación como el comportamiento de evitar una situación o labor de manera voluntaria aún cuando las consecuencias pueden ser negativas; es decir, en ocasiones las personas priorizan tareas sin importancia por encima de sus responsabilidades (Boggio y Mendoza, 2017). La procrastinación se considera una tendencia que deriva de retrasar o evitar actividades que deben realizarse, de manera irracional (Busko, 1998). Por lo general los procrastinadores son personas activas, pero una de sus principales características es que tienden a elegir sin consciencia la actividad que deben realizar primero, en lugar de hacer tareas que aportan un verdadero beneficio (Ruiz, 2006, como se citó en Ruiz y Cuzcano, 2017).

Ser una persona procrastinadora puede tener elementos detrás que a simple vista no pueden ser vistos. Arévalo (2019) señala cinco factores que se relacionan con la procrastinación: El

depender de otros individuos para realizar las actividades de uno mismo, la falta de motivación al no tener interés, el temor de equivocarse en una actividad que genera baja autoestima, la evasión de actuar frente a sus compromisos que se refiere a la falta de responsabilidad y el no tener habilidades de organización, al no aprovechar el tiempo sabiamente.

Convertir la procrastinación en un hábito de todos los días puede causar diversos efectos negativos en la persona, desde no tener hábitos positivos alimenticios o no ejercitarse hasta posponer tratamientos que busquen mejorar su salud, al aplazar decisiones positivas para ellos (Sirois, 2015).

En un estudio realizado por Zohar et al. (2019) se encontró que aún cuando la motivación tiene relación directa con la procrastinación, existen otras fuentes que están mayormente vinculadas con el aplazamiento de tareas: la falta de la toma de decisiones y de acción frente a la tarea para finalizar con éxito. Los individuos tienen la facilidad para comportarse impulsivamente ante ciertas situaciones pero pueden encontrar dificultades a la hora de tomar decisiones, prefiriendo la diversión, o actividades que le parezcan más interesantes sobre tareas en las que se han comprometido. Dentro de los predictores de la procrastinación se ha indicado en gran medida a la motivación intrínseca y al autocontrol (Kim et al., 2017; Zhang et al., 2019). Inclusive se encontró en un estudio (Chen et al., 2020) que biológicamente el autocontrol puede predecir la práctica de la procrastinación que el individuo establece.

Desde la rama de la psicología la procrastinación académica se define como el resultado de crear consecuencias no deseadas para los estudiantes, esto a causa de una carencia de autorregulación por parte del individuo (Pychyl y Flett, 2012). De acuerdo a Sánchez (2010), la referencia más antigua de la procrastinación se sitúa en un sermón del siglo XVII hecho por el reverendo Walker, encontrado en Canadá en los microfilms de la biblioteca de la Universidad de

Ottawa en Ontario. En él se expone que las personas postergan las labores bajo su propia voluntad, lo cual los convierte en pecadores debido a que no se alcanzaban las metas de santos. Con ello se señalaba una conexión en evitar las tareas, el pecado y la voluntad.

Perdomo y Feliciano (2020) concluyeron que existen 2 tipos de procrastinadores; activos y pasivos. En el primer tipo las personas tienen ciertas características positivas, incluso similares a la de una persona que no procrastina. Los procrastinadores activos prefieren trabajar bajo presión y están predispuestos a tener resultados satisfactorios en las tareas que realizan. Ellos al igual que los no procrastinadores poseen niveles más altos de uso intencional del tiempo y control de autoeficacia a comparación de los procrastinadores pasivos.

Por otro lado, los procrastinadores pasivos suelen tener creencias limitantes, posponen el trabajo académico para no tener sentimientos de incompetencia, y encuentran desagradables los requisitos que se imponen. La forma para que ellos realicen tareas es el miedo a las consecuencias negativas que se podrían tener.

La procrastinación se refleja tanto en el área laboral afectando en las tareas y tiempos de los trabajadores (Quiñones, 2016) así como en el área de la educación, con mayor frecuencia en estudiantes que tienen poca tolerancia a la frustración, ya que suelen dejar a un lado sus tareas por miedo a no ser capaces de enfrentarlas o a ver resultados negativos de ellas (Garzón y Gil, 2017).

Componentes de la Procrastinación

Los componentes que integran a la procrastinación tienen relación con el tiempo en que el individuo retrasa alguna acción. Se han encontrado dentro de la procrastinación diversos elementos que la caracterizan. Sin embargo, el presente apartado se enfoca principalmente en los indicadores del modelo de Hasanagic (2018), basado en la Escala de Procrastinación General de Lay (1986),

siendo: buena planificación, retraso, hacer cosas a última hora, buena gestión del tiempo y mala gestión del tiempo.

Las personas que se perciben con mayor motivación intrínseca, mejor planificación y estrategias cognitivas tienden a procrastinar menos que quienes no cuentan con estas características (Pelikan et al., 2021). La motivación ha sido estudiada dentro del campo de la procrastinación. Es un factor importante para el inicio en la acción de la tarea así como para evitar el retraso de la misma.

Una de las razones por las que alguien retrasa alguna tarea es debido a que las recompensas también son retrasadas. De acuerdo con la teoría motivacional temporal de Steel (2007), existen cuatro variables principales para enfocarse en mejorar este comportamiento: expectativa, valor, sensibilidad al retraso y retraso en sí. Al trabajar con estos componentes la persona tenderá a reducir el aplazamiento de tareas y aumentará su autorregulación. Mohsin y Ayub (2014) afirman que retrasar la gratificación tiene una correlación positiva con la satisfacción laboral.

Las conclusiones anteriores acerca de la motivación y la procrastinación han sido reconocidas en diferentes estudios (Burnam et al., 2014; Howell y Watson, 2007; Katz et al., 2014; Ljubin-Golub et al., 2019; Schödl et al., 2018). Sin embargo, la mayoría de ellos son en población estudiantil.

Como se mencionó anteriormente, se ha establecido a la procrastinación activa como un subtipo de procrastinación, la cual consiste en la realización de tareas en último minuto. En esta forma de retraso intencional, la persona cumple con la responsabilidad, pero lo realiza poco tiempo antes de la hora establecida para la entrega (Chowdhury y Pychyl, 2018). Este tipo de procrastinación tiene relación con medidas de afrontamiento positivas para el individuo, como menor estrés (Wu, 2018) y mayor inteligencia emocional (Zohar et al., 2019), así como también

incita a la creatividad (Liu et al., 2017). Podría afirmarse tras esta evidencia señalada por Pychyl (2008) que no todo retraso es procrastinación; no obstante, toda procrastinación tiene relación con el retraso.

Procrastinación Académica. Practicar la procrastinación en el área académica causa diversos malestares y consecuencias negativas en la vida del alumno. Algunos son: el estrés académico, el burnout, la ansiedad y el bajo rendimiento académico (Cardona, 2015). La etapa de la adolescencia está atestada de diversos cambios. Sirois (2007) manifiesta que en ella existe mayor sensibilidad a que exista este comportamiento, puesto entre un 80 al 95% de los jóvenes expresan comportamientos de ser procrastinadores.

Pittman et al. (2008) indican que existirá una evasión de la tarea cada vez que las personas sientan que obtienen una recompensa con poco valor o una recompensa lejana. También señalan que aún cuando al individuo le sea dado un plazo mayor para realizar una tarea que no ha cumplido y aún se mantenga la oportunidad de conseguir otro tipo de recompensa, existe mayor probabilidad de que complete la tarea, pero dejándola para más tarde o puede suceder que no se tome en cuenta el tiempo para entregarlo y como consecuencia no realice la actividad, todo esto generado por el sentimiento negativo que se le ha dado a la recompensa.

Particularidades del Procrastinador

La procrastinación puede darse en cualquier edad. Sin embargo, en términos generales es mayor en la etapa de la adolescencia y decrece mientras la persona madura (Özer, 2011; Rodríguez y Clariana, 2017).

La procrastinación académica alude a diferentes personalidades en el aula. Ferrari y Emmons (1995) exponen siete tipos: la persona soñadora, quien divaga en sus ideas, la persona

preocupada, quien se comporta con miedo por las consecuencias pero no actúa acorde a ello, la persona generadora de crisis, quien no desarrolla sus actividades pero disfruta de la situación, la persona perfeccionista que suele aplazar las tareas por miedo a no cumplir con sus expectativas, la persona ocupada que al involucrarse en distintas actividades en un mismo momento no termina, la persona que desafía, quien traspasa su propia responsabilidad hacia otros y la persona relajada quien elige no preocuparse y eludir el estrés.

Existen ciertas características que permiten identificar a los estudiantes que procrastinan, siendo algunas la ansiedad, el catastrofismo, el perfeccionismo y el miedo al fracaso. Estas características hacen referencia al cansancio y miedo que posee el sujeto al sentir que no conseguirá el éxito en la actividad que realizó. También plantearse metas poco realistas genera miedo a no lograr sus expectativas y/o metas. Por último, se encuentran los individuos que tienen rabia e impaciencia, quienes actúan de acuerdo a la situación. Si no es como ellos esperaban, se comportan agresivamente contra sí mismos y se rinden, por lo que se acumulan actividades sin finalizar (Sirois et al., 2017).

Mindfulness

Con la llegada de la pandemia a nivel mundial del SARS-COV-2 (COVID-19), se han expuesto cuestiones que corresponden a la importancia del cuidado propio. Un elemento que en los últimos años ha tenido gran valía en el ámbito de la investigación y que podría ayudar en estos momentos es el mindfulness. Ha surgido gracias a las prácticas de tradición oriental. Uno de los pioneros en la aplicación del mindfulness es Jon Kabat-Zinn, quien lo define como la entrega intencional y con apertura hacia el momento presente sin otorgar algún juicio a la experiencia de cada momento (Kabat-Zinn et al., 1992; Kabat-Zinn, 2018). Kudesia (2019) realizó una búsqueda exhaustiva sobre el significado que dan distintos autores al mindfulness, y determinó que es un

estado de consciencia, que parte de prestar atención al momento presente, dejando de lado los acontecimientos pasados y futuros y con una actitud de “no juicio”.

Con lo anterior se afirman las definiciones presentadas a lo largo del estudio de mindfulness: orientar su atención y situarse temporal y espacialmente en el aquí y el ahora sin juzgar los propios pensamientos y sin dejarse envolver por lo ocurrido anteriormente o lo que está por ocurrir en el futuro. Asimismo, Delgado et al. (2012) realizaron un estudio del concepto en sí y concluyeron que hay cuatro aspectos que distinguen al mindfulness: el incremento a la apertura a información nueva, la sensibilidad al ambiente entorno a uno mismo, la creación de nuevas categorías para la estructuración del proceso perceptivo y una consciencia con habilidades para la resolución de los problemas.

El inicio formal del mindfulness es en el siglo XX. Sin embargo, su nacimiento se remonta a hace más de 2500 años con la enseñanza de la meditación. Esta práctica es enseñada por Buda y tiene el fin de terminar con el sufrimiento, ya que afirma que tanto la felicidad como el sufrimiento dependen de la propia mente, viéndose así al mindfulness como el resultado de los distintos modelos de meditación provenientes de la tradición budista (Vásquez-Dextre, 2016).

El término mindfulness es una traducción al idioma inglés de la palabra “Sati” que tiene su origen de la lengua Pali que es la lengua oficial escrita en las traducciones budistas. Sati tiene como significado atención plena siendo esta la referencia al mindfulness y es marcado como uno de los siete factores para alcanzar la iluminación en el budismo (Parra et al., 2012). Aún cuando sus inicios parten del budismo en la actualidad la ciencia ha separado ambos enfoques.

Las prácticas de mindfulness cuentan con más de 40 años en el ámbito de la investigación, así como de resultados comprobados, los cuales han provocado el interés en investigadores y clínicos en todas partes del mundo.

Mindfulness pertenece a las terapias de tercera generación. De acuerdo con Moñivas et al. (2012), las técnicas de 3era generación usan el modelo de aceptación, el cual se refiere a la convivencia de la persona con la aceptación del problema que enfrenta. Andino (2017) alude que las nuevas terapias se analizan por tener en común una manera funcional y contextual de tratar los trastornos psicológicos.

Modelo de Brown y Ryan

El instrumento por utilizar en el presente estudio se encuentra basado en el modelo de Brown y Ryan (2003) el cual hace referencia a dos aspectos: Conciencia y Atención.

- Awareness (conciencia). Es el recibimiento de la información desde un estado en donde la interferencia mental es poca, debido a la presencia total en el momento presente. Una de sus funciones se establece en discernir en qué poner atención. Si bien la información sensorial y perceptiva están siempre presentes, el individuo tiene la opción de escoger hacia dónde centrar la atención.
- Attention (atención). Es estar atentos a los momentos que suceden en el día. Es el enfoque entre la atención entregada y la realización de actividades ordinarias en el día.

Los autores (Brown y Ryan, 2003) afirman que estos elementos funcionan como maneras para que el individuo tenga mayor claridad de la realidad, así como obtenga experiencias de mayor calidad, sobre todo en tiempos actuales donde es común la automatización de actividades. Asimismo, consideran que mindfulness puede valorarse como estado y rasgo. Mindfulness como estado tiene relación al nivel de atención que una persona entrega a las situaciones y estímulos que le suceden en el momento presente, a su vez con el estado emocional dado por circunstancias que

sucedan en el día. Es así que todos los individuos tienen la capacidad de encontrarse en ese estado. Mindfulness como rasgo tiene relación al comportamiento que tiende a tener una persona. Al referirse a mindfulness como estado se refiere a los efectos que hay entre personas y como rasgo el nivel o grado de atención que una persona entrega al momento presente (Brown y Ryan, 2003). Los creadores del modelo mencionan que ambos constructos influyen en la disposición de la experiencia total del mindfulness. Para Simón (2010) la práctica continua puede convertirse en un estado mental con la oportunidad de seguir practicando y mejorar.

Tudela (1992) define a la atención como la capacidad del individuo para guiarse hacia una actividad de manera consciente y con control de acuerdo con un objetivo establecido. Para García-Sevilla (1997) en momentos en que el individuo se encuentra en una posición estresante o ansiosa el foco atencional suele minimizarse al punto de dejar a un lado actividades importantes. El sistema atencional es adecuado para acrecentar el rendimiento de actividades, así como aumentar el nivel del procesamiento en el que se encuentra la atención, y el tomar conciencia de la presencia del estímulo que está siendo atendido y por consecuencia la reducción de las distracciones (Bruna et al 2011). Lo que mindfulness a través de la conciencia y atención ayudan en centrar la atención hacia objetivos y en la eliminación de distractores, que en ocasiones evitan el cumplimiento de metas, así como la presencia total del momento presente.

Práctica Formal e Informal del Mindfulness

Existen dos maneras de realizar mindfulness: La práctica formal a través de la meditación y la práctica informal siendo a través de la atención que se dispone en las actividades del día a día.

La meditación es una práctica antigua que ha ganado gran popularidad en los últimos años como una técnica que promueve calma y bienestar. Este estado permite vivir la experiencia del momento presente con apertura, disminuyendo la reactividad emocional (Epel et al., 2015).

El entrenamiento de la mente por medio de la meditación busca intervenir en la manera en que el individuo percibe la realidad, con el objetivo de eliminar el sufrimiento que evita sentir calma, siendo este el primer paso para enriquecer la atención y discernir entre los pensamientos, emociones y sentimientos que no permiten que el individuo reconozca la razón del sufrimiento, puesto que al ser conscientes la persona puede escoger en qué realmente quiere poner atención (Seguel, 2019).

Es importante realizar la práctica continuamente, para la obtención de mayor bienestar (Lacaille et al., 2018). Inclusive se le ha dado mayor importancia al aumento en el número de sesiones que a la duración de las mismas, pues se encuentran mayores efectos (Verhaeghen, 2020).

Tras la gran importancia del mindfulness en los últimos años se han descubierto técnicas que nacen gracias a la meditación como visualizaciones. Este tipo de técnica tiene influencia positiva con resultados objetivos para la persona que lo realiza, (Newberg, 2018). Inclusive dentro de la religión se han elaborado programas que integran a la meditación (Lionetti de Zorzi et al., 2021).

El programa que integra las prácticas de meditación con mayor influencia es el programa Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR). El programa fue creado por Jon Kabat-Zinn, con el propósito principal en un inicio era disminuir el estrés en la población en general, por lo que antes era llamado “*The Stress Reduction and Relaxation Program*” las primeras sesiones se llevaron a cabo en la Universidad de Massachusetts (Moscoso, 2016). El programa de manera general consta de 8 sesiones, con una duración de dos horas y media cada una, en grupos de hasta 30 participantes, pero existen modificaciones dependiendo la dirección que se le asigna. Son diversas las investigaciones (Chi et al., 2018; Ghawadra et al., 2019; Janssen et al., 2018) que han encontrado

resultados positivos en los participantes. Sin embargo, se deben tomar en cuenta algunas de las pautas para que sea eficaz.

En la aplicación de programas y la integración de grupos es fundamental que el individuo tenga la intención de realizar la práctica sin prisa por ver los resultados, debido a que esta razón influye en los participantes. En un estudio con una muestra inicial de 127 participantes de meditación mindfulness encontró que el 90.8% de los individuos que abandonan el programa lo hacen tras pasar la primera semana de práctica, al no ver los resultados inmediatamente (Horrillo-Álvarez et al., 2019). Querer obtener con inmediatez resultados positivos causa abandono en los cursos o programas de meditación. Se ha señalado que la atención y consciencia al momento presente se encuentra progresivamente a lo largo de las 8 semanas del programa (Horrillo-Álvarez et al., 2019). Asimismo se destaca la importancia en la constancia de la práctica que debe ser de al menos 10 minutos por día para el logro de verdaderos cambios en el individuo (Roselló et al., 2016; Somaraju et al., 2021).

El uso de estas técnicas disminuye los niveles de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios (Vásquez y Alvarado-García, 2018). Por otro lado, también se han encontrado beneficios en el manejo de las relaciones sociales, la empatía y la regulación emocional en reclusos (Mora-Arias et al., 2020).

Kabat-Zinn (2012) comenta que pensar en mindfulness solo como una forma de meditación negaría todo lo que abarca en sí. Comprometerse a esta forma de conciencia es la regulación de energía y atención a través de lo que influimos con la intención de ampliar la humanidad así como mejorar la relación con el mundo. Para Jon Kabat-Zinn (1994) existen dos vertientes importantes a la hora de practicar mindfulness, la actitud y el compromiso, que se enmarcan en diferentes componentes:

- No juicio: tomar la propia experiencia tal como es, sin emitir juicio alguno, y si existiera la presencia de un juicio, volver a llevar la atención al momento presente.
- Paciencia: comprender que todo llega a su tiempo, valorar el momento presente sin apresurar los sucesos.
- Mente del principiante: ver cada momento como si fuera una nueva experiencia, sin mirar a través de las creencias que se encuentran arraigadas en uno mismo.
- Confianza: creer en uno mismo, tratarse con bondad, confiar en la propia sabiduría y en la intuición.
- No esforzarse: practicar la atención sin pensar en el futuro, realizar la práctica sin estar a la espera de los resultados.
- Aceptación: tomar el momento tal cual es, aceptarlo sin querer cambiarlo.
- Ceder: permitir aceptar las cosas como son, sin querer elevar o modificar la experiencia presente, simplemente dejarse llevar por ella.

El programa MBSR de Jon Kabat-Zinn tiene sus orígenes en la Universidad de Massachusetts anteriormente era conocido como *The Stress Reduction and Relaxation Program*, (Moscoso, 2016). El programa de manera general consta de 8 sesiones, con una duración de dos horas y media cada una, en grupos de hasta 30 participantes, pero existen modificaciones dependiendo la dirección que se le asigna. Debido a que el mindfulness efectúa su efecto directamente en la atención y la conciencia, este impacto desarrolla una sensación de evolución interna. Moscoso y Lengacher (2015) consideran que en el proceso de transformación personal a través de mindfulness se entrega a la persona la opción de mejorar su vida a través de la modificación de la percepción que tiene sobre ella, encontrando beneficios en un mayor control de

las emociones así como una mayor claridad de la mente, crea una mejor relación consigo mismo y en su autocuidado de la salud, control en el manejo de los pensamientos negativos repetitivos y la aceptación de las propias imperfecciones.

Beneficios al Utilizar Programas de Mindfulness. Cada vez son más las investigaciones (Sarmiento-Bolaños y Gómez-Acosta, 2013; Segovia, 2019; Stieger et al., 2021) que aportan hallazgos acerca de los beneficios que otorgan a nivel neurofisiológico las prácticas de mindfulness. Entre sus hallazgos se ha encontrado que en respuesta a estímulos emocionales existe una desviación de la función cerebral hacia una dominancia frontal izquierda (Parra et al., 2012). Las técnicas de neuroimagen, así como el procesamiento computarizado de las señales electroencefalográficas han ayudado enormemente al acceso del conocimiento de la relación mente-cerebro, dando la posibilidad de conocer en el momento presente lo que sucede en él al realizar mindfulness (Simón, 2007).

González-Panzano et al. (2019), en una investigación realizada en Madrid con una muestra de 91 participantes, encontraron que las habilidades de mindfulness y cognición social tienen relación con la predicción de la sintomatología en personas que padecen trastorno obsesivo compulsivo, esquizofrenia, y participantes no clínicos.

A través de la meditación se activa una ínsula anterior derecha relacionada con la interocepción y el córtex prefrontal izquierdo, la cual se vincula con las funciones superiores cerebrales como la concentración, la toma de decisiones y la consciencia. Siendo así que el córtex se relaciona con la motivación y la atención (Hölzel, 2011). Uno de los efectos neurológicos que suceden en la práctica de la atención plena es la incrementación de la regulación cortical prefrontal, la parte que integra la información sensorial, lo que ayuda a centrarse más en el presente y tiene efectos positivos en la salud psicológica (Lindsay et al., 2018).

Beneficios del Mindfulness. Sierra et al. (2003) definen al estrés como consecuencia de la falta de capacidad del individuo a hacer frente a las demandas del ambiente. Por otro lado, la ansiedad la conceptualizan como una reacción emocional que sucede ante una amenaza y es visible a nivel cognitivo, motor, emocional y fisiológico. Cuando el estrés no se maneja de manera efectiva puede causar ansiedad, y esta, al igual que el estrés, dentro de un contexto académico, si es ligera puede tener un efecto positivo en los resultados académicos al aumentar el funcionamiento intelectual (Pardo y González, 2019).

De acuerdo con Kabat-Zinn (2013), la meditación de atención plena disminuye síntomas como el estrés, la ansiedad, el dolor y a la vez genera cambios en las emociones positivas participando en regiones del cerebro que tienen relación a la regulación de emociones, así como la memoria y el sentido del yo. A través de la práctica de atención plena se entrena a la conciencia para la aceptación de datos que provienen del momento presente, esto provocando valores positivos ya que disminuye la ansiedad, depresión y estrés (Araya-Véliz y Porter, 2017). Se han descubierto “cambios positivos en los aspectos genéticos, epigenéticos, fisiológicos, neurobiológicos, psicológicos y espirituales en aquellos que practican meditación o mindfulness, especialmente en lo vinculado con la reducción del estrés, la ansiedad y la recaída en depresión.” (Demarzo et al., 2018, p. 135).

En una investigación realizada en Colombia se realizó un estudio comparativo con una intervención utilizando prácticas de mindfulness, midiendo la ansiedad de los jóvenes con el inventario de Beck, teniendo como resultados en la posprueba un cambio estadístico significativo en comparación al grupo control (Guerrero et al., 2018). A su vez en los hallazgos de un estudio realizado en la Universidad de Almeria a 36 docentes que se desempeñan en el ámbito de educación especial, se analizó la incidencia de un programa de meditación con grupo control sobre

los niveles de estrés, depresión y ansiedad, encontrándose resultados positivos en el grupo experimental, donde hubo una reducción significativa en los niveles de ansiedad, estrés y depresión. Las estrategias son útiles para ser incorporadas en la formación de los futuros docentes (Franco et al., 2009).

Meditadores y no Meditadores.

Han sido varias las investigaciones que indagan acerca de las diferencias entre meditadores y no meditadores, desde medidas de autoinforme hasta los cambios en la función cerebral al meditar. En un estudio realizado con medidas de autoinforme se encontraron diferencias entre meditadores y no meditadores haciendo una comparación utilizando una prueba que mide al mindfulness, llamada CHIME. Se encontró que la práctica de atención plena se correlaciona positivamente con todas sus subescalas (toma de conciencia del presente, aceptación/no reactivada y orientación al insight, no evitación y apertura y descripción de la experiencia) no obstante habiendo mayor correlación con la conciencia interna y la no reactividad. A su vez los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Del mismo modo los resultados indicaron que el tiempo que entregan las personas, semanalmente a la práctica parece ser más importante, que el tiempo que llevan practicando (Bergomi et al., 2015).

Se encontró en un estudio enfocado en un grupo de meditadores y no meditadores, que, al aplicar un programa basado en mindfulness y autocompasión, la efectividad persistía tras haber pasado dos años de la aplicación. Los resultados fueron estadísticamente significativos al hacer la comparación antes y después, en personas que no meditaban, así como en meditadores. Resultando en tres variables: autocompasión, mindfulness y estrés. Sin embargo, los resultados fueron mayores en el grupo de meditadores en la autocompasión. En el mindfulness y en los niveles de estrés los resultados fueron similares en ambos grupos (Fuentes et al., 2019).

Se han encontrado resultados similares, en la práctica de atención plena, siendo prevalente la no reactividad como respuesta a las distintas formas de realizar la práctica formal como la meditación, el escaneo corporal y el yoga. Estos resultados indican que en los meditadores se relaciona positivamente en la no reactividad de experiencias internas (Cebolla et al., 2018).

En un estudio al inducir a un grupo de meditadores y no meditadores en un retiro de meditación. Los resultados arrojaron cambios en las regiones del cerebro relacionadas con la atención en ambos grupos y en otras áreas. Es decir, al evaluar a los no meditadores después del retiro mostraron resultados similares a los meditadores de alta práctica al ser evaluados antes del retiro, en áreas que muestran mayor atención al momento presente. Por otro lado, los meditadores después de la intervención mostraron un aumento en el área relacionada con el enfoque de alerta (Kozasa et al., 2018).

Se reconoce en la meditación la posibilidad de elegir a dónde llevar la atención. Esto ha sido comprobado, al comparar las diferencias entre meditadores y no meditadores en cuánto a la atención puesta en una meditación al encontrarse en ese mismo momento diversos sonidos. Los resultados encontraron mayor control atencional en los meditadores (Biedermann et al., 2016).

Las intervenciones de ocho semanas de mindfulness han demostrado cambios positivos en la atención, estrés, ansiedad, así como en el estado de ánimo. Evaluados con pruebas neuropsicológicas y medidas de autoreporte. En un estudio se utilizó la Tarea de Color y Palabra de Stroop, para medir la atención, la Tarea de Similitud Mnemotécnica para la memoria, Prueba de Estrés Social de Tréveris, para medir el estrés, el Inventario de Ansiedad de Beck para medir la ansiedad. A su vez también evaluándose los niveles de cortisol, para probar el estado de ánimo, de estrés y fatiga medido en participantes adultos. Los resultados de las pruebas indican que el mindfulness tiene influencia positiva en estas cuestiones (Basso et al., 2018).

Relación entre Mindfulness, Inteligencia Emocional y Procrastinación en Adultos

La finalidad de las prácticas de mindfulness y de la inteligencia emocional es la búsqueda en el incremento del bienestar del individuo. Se ha encontrado en tiempos actuales en una muestra de adultos, niveles medios en el desarrollo de la inteligencia emocional (López-Angulo, 2019). En un estudio de López (2019) tras una intervención de mindfulness, encontró que los participantes mejoraron su rendimiento y obtuvieron mejores resultados en su empatía, así como disminuyeron su estrés y ansiedad.

Estos hallazgos son similares a otros estudios que han demostrado relación entre las prácticas de mindfulness y la inteligencia emocional (Moscoso, 2019; Nadler et al., 2020). Al existir la posibilidad de desarrollar estas prácticas y habilidades y al tener objetivos similares se han creado programas que integran estos dos elementos, que han resultado ser positivos en las personas que participan en ellos (Anchondo, 2011; Ramos y Salcido, 2017). En el Municipio de San Luis Potosí perteneciente a la República Mexicana, en tiempos de la pandemia por Covid-19 se aplicó un programa de Mindfulness en donde los efectos fueron positivos para participantes adultos (Ledezma, 2020) ayudando a enfocarse mayormente en el presente y en el reconocimiento de emociones.

La pandemia trajo consigo diversos cambios y retos en los adultos jóvenes. Aún cuando los adultos tienen la capacidad para identificar sus emociones, no tienen estrategias para regularlas. Siendo así que muchos de ellos carecen de habilidades emocionales y por ende en estos tiempos, se han enfocado en pensamientos negativos (Cadena-Obregón et al., 2021). Incluso se ha encontrado que pensamientos rumiantes se relacionan con la procrastinación y mindfulness puede ayudar en estos problemas (Flett et al., 2016).

Las intervenciones de meditación y mindfulness influyen de manera positiva en el desarrollo de habilidades emocionales (Blouin et al., 2016; Jiménez et al., 2021; Pardo y Gonzalez, 2019). Asimismo influye positivamente en variables específicas, que se encuentran dentro del marco teórico de la inteligencia emocional como el autoconocimiento (Karunamuni y Weerasekera, 2019), el manejo de las relaciones sociales (Heppner y Shirk, 2018,) y la automotivación (Aránega et al., 2019). Como se mencionó anteriormente un comportamiento que se ha popularizado en años recientes es la procrastinación (Ostoich, 2019). Se ha encontrado que el desarrollo de la inteligencia emocional logra mantener niveles bajos de procrastinación y de ansiedad (Jenaabadi et al., 2016). Una de las razones para que exista relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación, es debido a que la procrastinación juega un papel importante con la supresión de las emociones afectando a una relación mayormente impulsiva (Wypych, 2018).

Como ya se ha mencionado, la procrastinación implica elegir gratificaciones inmediatas que mayores gratificaciones a largo plazo. Las personas que logran aplazar la gratificación disminuyen su estrés, sienten mayor satisfacción y por lo general cumplen sus objetivos (Mohsin y Ayub, 2014). La aplicación de programas que apoyan a los individuos a tomar decisiones que desarrollan la inteligencia emocional puede ser eficaz para la disminución de estos comportamientos procrastinadores.

Un individuo puede procrastinar a causa del perfeccionismo. Las personas perfeccionistas son menos capaces de regular sus emociones y por lo tanto utilizan la procrastinación para evitar la angustia en el momento presente faltando a realizar actividades en el tiempo estimado (Senderey y Papps, 2020). Las intervenciones de mindfulness y autocompasión pueden ayudar a mejorar los niveles de autorregulación y a personas procrastinadoras por el perfeccionismo (Sirois et al., 2017).

Esto es debido a que la autocompasión disminuye los pensamientos de autocrítica, y negativos sobre uno mismo y los demás (Asensio-Martínez et al., 2017).

A pesar de que son pocos los estudios que relacionan a la procrastinación con el mindfulness, se ha encontrado que intervenciones de mindfulness (Cheung y Melody, 2019; Thye et al., 2016) pueden contribuir a la disminución de la procrastinación.

III. MÉTODO

En cada investigación se encuentran dos momentos claves que funcionan como base. El primero constituye el propósito de la investigación, el cual se encarga de planear los objetivos, que a su vez articulan las preguntas, qué y para qué, y el segundo hace referencia a las condiciones en que se producirán los datos, que integra la pregunta cómo se investiga (Canales, 2006). A continuación este capítulo abordará este segundo punto. Se describe el método de investigación que se seleccionó, la unidad de análisis escogida, el proceso en que se llevó a cabo la recolección de datos y el análisis que permite aceptar o rechazar las hipótesis propuestas.

Diseño

El enfoque establecido en la presente investigación es de carácter cuantitativo. Este planteamiento utiliza la recolección de los datos para la comprobación de hipótesis (Hernández Sampieri et al., 2014). Otras de sus características son las siguientes: la confianza se da en la medición numérica, así como el establecimiento de patrones del comportamiento en una población. Su fundamento se basa en un esquema deductivo y lógico con la finalidad de realizar generalizaciones de los estudios a través de muestras representativas. Se realizan preguntas de investigación. El análisis se realiza a través de métodos estadísticos, las conclusiones son establecidas respecto a la hipótesis, y la recogida de datos es a través de experimentos, encuestas o estudios que emplean procedimientos estandarizados (Vegan-Malagón et al., 2014). Estas características son establecidas en esta investigación.

El tipo de diseño que se utiliza en la presente investigación es no experimental, debido a que permite la observación de fenómenos dentro de su contexto original, sin la manipulación de variables. A su vez este estudio es transversal, ya que la investigadora recolecta los datos en un solo momento, mediante la aplicación de pruebas de auto-reporte, y es de alcance predictivo,

puesto que pretende reconocer las dimensiones de la inteligencia emocional que predicen mayormente a la procrastinación y al mindfulness (Hérmendez Sampieri et al., 2014).

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y de bola de nieve. El muestreo por conveniencia se caracteriza por buscar a los sujetos de la muestra por medio de la inclusión de grupos que parecen ser típicos, de acuerdo con su facilidad o disponibilidad, con un manejo de selección flexible (Mendieta, 2015). Dentro de la presente investigación se tuvo acceso a un grupo de estudiantes de una institución pública del municipio de Victoria del estado de Tamaulipas. A su vez se contó con la participación de trabajadores de una institución perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León. El muestreo por bola de nieve virtual se realiza a través del uso de herramientas online para la recogida de datos, facilitando el acceso a la población (Baltar y Gorjup, 2012). Se publicaron las escalas por medio de facebook e instagram para llegar a más personas.

Dentro de los cuestionarios se integró una pregunta de anclaje para reconocer la atención en sus respuestas. Se obtuvieron un total de 436 respuestas, sin embargo, las personas que contestaron correctamente fueron 380. Dentro de este resultado se excluyeron a personas que su escolaridad mínima no fuera bachillerato y a los adultos que no residen actualmente en México. Por estos motivos la muestra final se conformó por 350 individuos. Se preguntó dentro de los cuestionarios si realizaban meditación, y cuántas veces lo realizaban a la semana. Por consiguiente, se hizo una segregación en dos grupos: meditadores y no meditadores, siendo: 72 meditadores y 278 no meditadores.

Se consideró a todo participante mayor de 18 años que sea originario o viva en la República Mexicana. El nivel de escolaridad mínimo es bachillerato. La contestación a los formularios fue por voluntad propia. Se excluyeron a los participantes que no cumplieron con estas características.

Los datos sociodemográficos de los participantes resultaron con una media general en la edad de 28 años, siendo 234 mujeres (67%) y 113 hombres (32%) y tres personas (1%) prefieren no decirlo. El porcentaje de los estados más frecuentes en el que residen los participantes son: Nuevo León con un 30.77%, seguido por Tamaulipas con un 16.52% y por consiguiente se encuentra la Ciudad de México con un 12.25%. La ocupación de los participantes es: solo estudiantes el 36%, trabajadores el 34.76%, personas que trabajan y estudian a la vez 22.2% y el 6% de los participantes en estos momentos no se encuentran estudiando ni trabajando.

Instrumentos

A continuación, se muestran los instrumentos utilizados.

1) Test de inteligencia emocional de Boston adaptado por Ascary (2012), el cual está compuesto por 25 ítems que integran cinco dimensiones: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y manejo de relaciones sociales. Los ítems se puntúan en un rango de Nunca (1) a Siempre (4). A los participantes se les pide que indiquen qué tanto refleja la afirmación del ítem de acuerdo con su comportamiento. López (2016) al realizar la validación del instrumento obtuvo un alfa de Cronbach total de 0.78. En este estudio se encontró un alfa de Cronbach de .84 en su totalidad (ver anexo 1). El tiempo aproximado para contestar la escala es de 7 minutos.

2) Escala de Procrastinación General de Lay (1986) adaptada por Díaz-Morales (2006), la cual está conformada por 20 preguntas. En la escala original la totalidad de los ítems se forman a través de un solo factor, obteniendo una consistencia interna de .82. A su vez en países de habla hispana, se obtuvo también un solo factor, permitiendo así evaluar con fiabilidad la tendencia hacia

la procrastinación general, encontrando un alfa de Cronbach de .84 (Díaz-Morales, 2019). En el presente estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de .87 (ver anexo 2). Los niveles de respuesta de la escala van de Nunca (1) a Siempre (5). Sin embargo, existen ítems invertidos. Dentro de la escala existe un punto de corte para evaluar al participante en baja y alta procrastinación. Una puntuación por debajo de 41 indica una baja asociación a la procrastinación. Por el contrario, puntuaciones superiores a 62 reflejan un comportamiento habitual de procrastinación. Normalmente, contestar toma entre 5 y 7 minutos.

3) Escala de Atención Plena (MAAS), por sus siglas en inglés; Brown, y Ryan, (2003) adaptada por López-Maya et al. (2015). Este instrumento es la versión en español del Mindful Attention Awareness Scale. No obstante, se ha señalado que dentro de la escala se encuentran componentes cognitivos, físicos, emocionales, así como en relación al mindfulness. La totalidad de la escala representa un solo factor (Brown y Ryan, 2003). Este instrumento mostró tener un alfa de Cronbach de .89 (López-Maya, 2015) en un estudio realizado en población mexicana. Se obtuvo en este estudio un alfa de Cronbach de .92 (ver anexo 2). Es una medida de autoinforme que evalúa el nivel en que el individuo experimenta los estados de mindfulness, a través de 15 ítems, que se puntúan en un rango de 1 (casi siempre) a 6 (casi nunca). La medición es de acuerdo a la media aritmética. Las puntuaciones más altas reflejan niveles más altos en mindfulness y las más bajas, bajos niveles de mindfulness.

Las tres escalas se transformaron a una versión en línea por medio de Google Forms. Al inicio se agregó información sobre el estudio y sus implicaciones. Se aclaró que la participación era voluntaria y anónima, y que los resultados serían utilizados con fines académicos. Una pregunta inicial solicitaba el acuerdo explícito para participar en el estudio. También se agregaron preguntas del perfil sociodemográfico para conocer las características de la muestra. A su vez

dentro de las encuestas se encontraba una pregunta de anclaje referente a la atención puesta en los cuestionarios, siendo “*Para demostrar tu atención en las preguntas, favor de seleccionar la letra e*”. Las personas que no contestaron correctamente fueron descartadas del estudio.

Procedimiento

Para lograr los objetivos se realizaron los siguientes pasos.

Paso 1 Solicitud de permisos de instrumentos

La solicitud de permisos de instrumentos fue por medio de correo electrónico. Las solicitudes se dirigieron de la siguiente manera: El permiso para utilizar el Test de Inteligencia emocional de Boston, fue dirigido al Dr. Álvaro Ascary, el permiso para utilizar la escala de procrastinación general de Lay se envió al Dr. Lay, así como al Dr. Díaz-Morales, el uso de la Escala de Atención Plena fue otorgado por el Dr. Brown, asimismo por el Dr. López-Maya. Los tres autores de la adaptación de dichas escalas aceptaron la solicitud para hacer uso de los instrumentos así como los autores originales del instrumento de Procrastinación y Atención Plena (anexo 3).

Paso 2 Pilotaje

Se realizó el pilotaje en línea por medio de Google Forms de las tres escalas. Para el pilotaje de la Escala de Atención Plena (MAAS: López-Maya et al., 2015) se contó con la participación de 60 personas. Su rango de edad fue entre 17 y 35 años; 55 de las personas son residentes del estado de Nuevo León y 5, de Quintana Roo. Se encontró confusión solo en un ítem: “Pico sin ser consciente de que estoy comiendo”. Se modificó la redacción a: “Como sin estar consciente de que estoy comiendo”. El pilotaje obtuvo correlación entre todas sus preguntas y a su vez se obtuvo un alfa de cronbach de .84 (anexo 4).

Se realizó un primer pilotaje de la Escala de Inteligencia Emocional de Boston adaptada por Ascary (2012) con una participación de 6 personas con una edad de entre 22 y 30 años, residentes del estado de Nuevo León. Se encontraron inconsistencias en nueve preguntas de la Escala de Inteligencia Emocional. Por estos motivos y para hacer más fácil la lectura y comprensión de los ítems, se decidió cambiar la redacción de las preguntas a modo de afirmación. Por ejemplo: *¿Determinas cuando tu humor está cambiando?* se cambió a: *Me doy cuenta cuando mi humor comienza a cambiar*. Esto se realizó sin modificar la intención de los ítems (Anexo 5).

El primer pilotaje de la Escala de Procrastinación General de Lay (1986) adaptada por Díaz-Morales (2006) igualmente tuvo una participación de 6 personas con una edad de entre 22 y 30 años, residentes del estado de Nuevo León. Dentro de la escala resultó un ítem confuso: *“Cuando me preparo para salir, rara vez tengo que hacer algo en el último momento”* por lo que se cambió a: *“Tengo todo listo antes de prepararme para salir a algún lugar”* esto con el motivo de lograr un mejor entendimiento. Asimismo, se invirtió el puntaje del ítem.

Se realizó un segundo pilotaje de la Escala de Inteligencia Emocional de Boston adaptada por Ascary (2012) y la Escala de Procrastinación General de Lay adaptada por Díaz-Morales (2006) con una participación de 22 personas residentes de Nuevo León, adultos de ambos sexos. En la Escala de Procrastinación se obtuvo un alfa de Cronbach de .81 (anexo 4). En la Escala de Inteligencia Emocional de acuerdo con la matriz de correlaciones se decidió eliminar tres ítems para obtener un alfa mayor. Se eliminaron los ítems 15, 21 y 23. El primer resultado del alfa de Cronbach fue de .80. Con el cambio de la eliminación de los 3 ítems se obtuvo un alfa de Cronbach de .82. Se encontró consistencia entre los ítems, obteniendo correlaciones con magnitudes fuertes entre sus dimensiones con la variable total de la inteligencia emocional (anexo 6).

Paso 3 Invitación a la participación del estudio

La investigadora publicó en grupos de facebook de becarios de Conacyt, así como grupos de investigación de de la República Mexicana y en la plataforma de instagram la invitación para participar en el estudio. A su vez se obtuvieron respuestas de trabajadores pertenecientes a la Dirección de Tecnologías de Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Asimismo, por medio de un contacto se obtuvieron respuestas de estudiantes de una universidad pública del municipio de Victoria en el Estado de Tamaulipas. Se invitó a los participantes a compartir a su vez entre sus contactos la invitación a este estudio.

Paso 4 Recolección de datos

Al tener contacto con las personas interesadas se comenzó a recabar los datos, pidiéndoles llenar un cuestionario en Google Forms, que contenía la MAAS (López-Maya et al., 2015), Test de inteligencia emocional de Boston adaptado por Ascary (2012) y la Escala de Procrastinación General de Lay (1986) adaptada por Díaz-Morales (2006). La recolección de datos se mantuvo abierta por 12 días.

Paso 5 Organización de la base de datos.

Se realizaron tres bases de datos de las diferentes variables del estudio: inteligencia emocional, procrastinación y atención plena. Por consiguiente, se añadieron los datos descargados en hojas de cálculo de Excel por medio de las respuestas de Google Forms. En este paso se eliminaron los datos de las personas que no pertenecían a la República Mexicana y que su nivel de escolaridad sea uno menor al de bachillerato y los datos inconsistentes. Al obtener los datos resultantes, se unieron las bases de datos para comenzar con su análisis.

Análisis de datos

El análisis de datos se generó a través de análisis descriptivos y estadística inferencial. Los resultados se analizaron a través del programa SPSS versión 25. En la Tabla 1 se muestra el análisis de datos utilizado de acuerdo con los objetivos planteados.

Tabla 1

Objetivos y análisis de datos

Objetivos	Análisis de datos
1. Evaluar la inteligencia emocional, la procrastinación y mindfulness de los participantes.	Medias, desviación estándar y error de la media.
2. Determinar la relación entre inteligencia emocional y procrastinación.	Correlación de Spearman.
3. Determinar la relación entre inteligencia emocional y mindfulness.	Correlación de Spearman.
4. Analizar diferencias en las variables entre meditadores y no meditadores	U de Mann Whitney
5. Identificar las dimensiones de la inteligencia emocional que predicen la procrastinación.	Regresión logística

Consideraciones éticas

El presente estudio considera las normas éticas como fundamentales, por lo que se propone cumplir con los principios establecidos para salvaguardar la integridad de los participantes. De acuerdo a Hall (2017), hay cuatro principales fundamentos para que toda investigación sea ética. Estos se describen a continuación, así como la manera en que se aplican en la presente tesis.

1. Respeto por la integridad de los participantes, evitar el riesgo en la salud mental y física innecesariamente. La aplicación de los cuestionarios busca conocer la relación entre inteligencia emocional, procrastinación y mindfulness, para promover el bienestar psicológico de la persona. Sin embargo, ante la posibilidad de algún efecto secundario negativo, se incluyó al final de los instrumentos el contacto de instituciones que brindan ayuda psicológica gratuitamente.
2. Protección a la dignidad de los participantes. Antes de la aplicación de los instrumentos se proporcionó información acerca de las escalas, la duración, y la protección a la integridad. Asimismo, se dio la opción de aceptar o no de ser partícipe en la investigación.
3. Salvaguardar la privacidad de los participantes. No se solicitaron datos que permitan dar a conocer la identidad de individuos. Los resultados se reportan de manera general.
4. Respeto al bienestar social para no hacer daño a la comunidad. La investigación tiene como objetivo reconocer si técnicas como el mindfulness pueden ayudar a incrementar la inteligencia emocional y manejar la procrastinación. Con ello se busca respetar el bienestar y evitar la causa de daño.

IV. RESULTADOS

Para tener evidencia de los objetivos planteados, se utilizó la correlación de Spearman, la prueba U de Mann Whitney y la regresión logística. Los resultados estadísticos que se exponen a continuación se obtuvieron mediante la aplicación realizada entre los instrumentos de inteligencia emocional, procrastinación general y atención plena en una muestra total de 350 adultos mexicanos.

Análisis Descriptivo

La Tabla 2 proporciona una visión general de las medias de las variables.

Tabla 2

Medias de la inteligencia emocional, procrastinación y mindfulness (n=350)

	Inteligencia emocional	Procrastinación	Mindfulness
Media	71.58	51.04	58.20
Desviación estándar	7.34	12.26	16.87
Rango	16-100	20-100	15-90
EEM	0.39	0.65	0.90
IC95% x	70.8-72.3	49.7-52.3	56.4-60

Nota. EEM= Error estándar de la media, IC95%= Intervalo de confianza del 95%.

En la Tabla 3 se aprecian los valores de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual corresponde al análisis de normalidad de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos aplicados. Se puede observar que en las variables de inteligencia emocional y mindfulness no

existe normalidad ($p < .05$). Sin embargo, en la variable de procrastinación se presenta normalidad en la distribución ($p > .05$). Al solo haber obtenido normalidad en una variable, la presente investigación se realizó a partir de la estadística no paramétrica.

Tabla 3

Pruebas de Normalidad de las Variables

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	.079	350	.000	.982	350	.000
Procrastinación	.044	350	.189	.994	350	.146
Atención plena	.056	350	.010	.978	350	.000

Relación entre la Inteligencia Emocional, Procrastinación y Mindfulness

Para analizar la relación entre las variables se realizó una correlación de Spearman. Los resultados se aprecian en la Tabla 4. Indican que existe una relación negativa entre la inteligencia emocional y la procrastinación con una magnitud moderada, a su vez se muestra una relación positiva con una magnitud moderada entre la inteligencia emocional y la atención plena. Por otro lado, existe una correlación negativa entre la procrastinación y la atención plena, la cual es considerada también con una magnitud moderada (Cohen, 1988).

Tabla 4*Correlación entre variables*

		Inteligencia emocional	Procrastinación	Mindfulness
Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1.000	-.458**	.358**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
Procrastinación	Coefficiente de correlación	-.458**	1.000	-.521**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
Mindfulness	Coefficiente de correlación	.358**	-.521**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

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

La Tabla 5 indica la relación entre la procrastinación y el mindfulness con las dimensiones de la inteligencia emocional. Todas las relaciones son estadísticamente significativas. Puede apreciarse que las dimensiones que tienen mayor relación con la procrastinación son las de autocontrol y automotivación, obteniendo una correlación negativa de magnitud moderada ($p < .001$). Estas mismas dimensiones tienen mayor relación positiva con la atención plena ($p < .001$).

Tabla 5*Correlación entre variables y dimensiones*

	AC	A-C	AM	EP	MDLRS
Procrastinación	-.307**	-.349**	-.488**	-.242**	-.265**
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000
Atención Plena	.275**	.331**	.322**	.128*	.169**
Sig.	.000	.000	.000	.017	.001

Nota. Abreviaturas de la inteligencia emocional: AC= Autoconocimiento, A-C=Autocontrol, AM= Automotivación, EP=Empatía, MDLRS= Manejo de las relaciones sociales. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

La Tabla 6 ilustra la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional con las dimensiones de la procrastinación, con diferencias significativas en todas las correlaciones ($p < .05$) excepto entre la dimensión de manejo de las relaciones sociales y dos dimensiones de la procrastinación: hacer cosas a última hora y mala gestión del tiempo. Todas las relaciones fueron negativas. Las relaciones más fuertes se establecieron entre la dimensión de automotivación con tres de las dimensiones de la procrastinación: buena planificación, retraso y buena gestión del tiempo.

Tabla 6*Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y la procrastinación*

Dimensiones de la Inteligencia emocional	Dimensiones de procrastinación				
	BP	RSO	HCUH	BGT	MGT
Autoconocimiento	-.335**	-.264**	-.152**	-.264**	-.152**
Autocontrol	-.315**	-.286**	-.170**	-.286**	-.170**
Automotivación	-.457**	-.453**	-.326**	-.453**	-.326**
Empatía	-.275**	-.219**	-.116*	-.219**	-.116*
Manejo de las relaciones sociales	-.331**	-.300**	-.043	-.300**	-.043

Nota. BP= Buena Planificación, RSO= Retraso, HCUH= Hacer cosas a última hora, BGT= Buena gestión del tiempo, MGT= Mala gestión del tiempo. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Diferencias entre Grupo de Meditadores y no Meditadores

Con el fin de analizar diferencias entre las variables de acuerdo con los grupos se utilizó la U de Mann Whitney, por esta razón se hizo una segregación en dos grupos: meditadores y no meditadores: siendo 72 meditadores y 278 no meditadores. Más del 80% de las personas que indicaron realizar meditación (n=72) establecieron que lo hacen entre dos y tres veces por semana. La Tabla 7 ilustra los análisis descriptivos de las diferencias de acuerdo con los dos grupos. Los

meditadores muestran mayores puntajes de inteligencia emocional que los no meditadores. A su vez se muestran diferencias en la variable de procrastinación en meditadores y no meditadores. Por último, no hay diferencias significativas en cuanto a la atención plena de meditadores y no meditadores.

Tabla 7

Rangos de las diferencias en las variables en meditadores y no meditadores

	¿Realizas meditación?	N	Mediana	Rango promedio	Suma de rangos
Inteligencia Emocional	Meditador	72	76.50	228.42	16446.00
	No meditador	278	72	161.79	44979.00
Procrastinación	Meditador	72	47.50	152.13	10953.50
	No meditador	278	53	181.55	50471.50
Atención plena	Meditador	72	62	194.89	14032.00
	No meditador	278	58.50	170.48	47393.00

Se aprecia en la Tabla 8 mediante el análisis inferencial, que existen diferencias estadísticamente significativas entre meditadores y no meditadores en las variables de inteligencia emocional y procrastinación. Por otro lado, no existen diferencias estadísticamente significativas entre meditadores y no meditadores en cuanto a la atención plena.

Tabla 8*Comparación entre grupos de meditadores y no meditadores*

	Inteligencia emocional	Procrastinación	Atención plena
U de Mann-Whitney	6198.000	8325.500	8612.000
W de Wilcoxon	44979.000	10953.500	47393.000
Z	-4.984	-2.200	-1.825
Sig. asintótica(bilateral)	.000	.028	.068
Tamaño de efecto	0.73	0.28	0.22
Potencia estadística	0.98	0.75	0.39

Descriptivamente se aprecia en la Tabla 9 las diferencias más grandes entre el grupo de meditadores y no meditadores en cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional. Se muestran mayores diferencias en el manejo de las relaciones sociales, autoconocimiento y automotivación.

Tabla 9*Análisis descriptivos de los grupos: meditadores y no meditadores*

VARIABLES	MEDITACIÓN	N	MEDIANA	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS
AC	Meditador	72	19.0	219.78	15824.00
	No meditador	278	17.50	164.03	45601.00
A-C	Meditador	72	15.0	206.58	14873.50
	No meditador	278	14.0	167.45	46551.50
AM	Meditador	72	14.0	217.92	15690.50
	No meditador	277	13.0	163.84	45384.50
EP	Meditador	72	18.50	207.91	14969.50
	No meditador	278	18	167.11	46455.50
MDLRS	Meditador	72	10	223.44	16088.00
	No meditador	278	10	163.08	45337.00

Nota. BP= Buena Planificación, RSO= Retraso, HCUH= Hacer cosas a última hora, BGT= Buena gestión del tiempo, MGT= Mala gestión del tiempo. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01

Del mismo modo se analizaron diferencias entre las dimensiones de la inteligencia emocional en meditadores y no meditadores. En la Tabla 10 se observa el análisis inferencial realizado mediante la U de Mann Whitney. Se exponen diferencias estadísticamente significativas entre meditadores y no meditadores en todas las dimensiones de la inteligencia emocional.

Tabla 10*Diferencias entre las dimensiones de inteligencia emocional en meditadores y no meditadores*

	AC	A - C	AM	EP	MDLRS
U de Mann-Whitney	6820.0	7770.5	6881.5	7674.5	6556.0
W de Wilcoxon	45601.0	46551.5	45384.5	46455.5	45337.0
Z	-4.220	-2.949	-4.110	-3.111	-4.593
Sig. asintótica(bilateral)	.000	.003	.000	.002	.000
Tamaño de efecto	0.62	0.43	0.49	0.37	0.61
Potencia estadística	0.89	0.57	0.61	0.35	0.68

Nota. AC= Autoconocimiento, A-C=Autocontrol, AM= Automotivación, EP= Empatía, MDLRS= Manejo de las relaciones sociales.

Influencia de las Dimensiones de Inteligencia Emocional en la Procrastinación

Se realizó una regresión logística con el fin de conocer cuáles son las características de la inteligencia emocional que tienen mayormente las personas que menos procrastinan en comparación con quienes más procrastinan. Para cumplir con este objetivo se crearon las categorías de *alta y baja procrastinación* de acuerdo con el punto de corte de la escala, siendo baja procrastinación puntuaciones menores a 45 y alta procrastinación puntuaciones mayores a 62 (Díaz-Morales, 2018). Las personas que se encontraban en puntajes entre 45 y 62 se eliminaron y solo se contó con los participantes que obtuvieron niveles altos y bajos en procrastinación para realizar esta comparación.

Antes de modelar, se verificó si existe multicolinealidad entre las dimensiones de la inteligencia emocional, es decir, si hay algún grado de relación entre ellas. Se obtuvieron puntajes aceptables para todas las dimensiones de la inteligencia emocional: autoconocimiento (VIF=1.46), autocontrol (VIF= 1.58), automotivación (VIF= 1.61), empatía (VIF= 1.78) y manejo de las relaciones sociales (VIF= 1.48). Para el reconocimiento del supuesto de independencia de errores se utilizó Durbin Watson obteniendo un valor de 1.70 encontrándose dentro del rango aceptado. Al cumplir con los condicionamientos para el uso de la regresión logística se procedió con los análisis siguientes.

Los resultados de la Tabla 11 pusieron de manifiesto un modelo significativo. Se puede observar el valor de R cuadrado de Nagelkerke (.54) indicando que el modelo propuesto explica el 54% de la varianza de la procrastinación (variable dependiente).

Tabla 11*Varianza explicada del modelo*

Pasos	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	129.679 ^a	.416	.558
2	129.924 ^a	.415	.557
3	130.756 ^a	.412	.553
4	133.272 ^a	.403	.540

El análisis de regresión logística se realizó mediante el método pasos sucesivos hacia atrás: razón de verosimilitud, encontrando cuatro pasos. La Tabla 12 expone el modelo final que comprende al autocontrol y la automotivación, eliminando las tres dimensiones restantes, es decir al autoconocimiento, la empatía y el manejo de las relaciones sociales.

Tabla 12*Modelo 4 pasos: Autocontrol y Automotivación*

	VARIABLES	B	Error estándar	Wald	Sig.	Exp(B)
Paso 1	Autoconocimiento	-.177	.108	2.694	.101	.838
	Autocontrol	-.243	.112	4.673	.031	.784
	Automotivación	-.876	.179	23.850	.000	.416
	Empatía	.093	.130	.508	.476	1.097
	Manejo de las relaciones sociales	.085	.171	.244	.621	1.088
	Constante	15.20	2.895	27.584	.000	4011012.0
Paso 2	Autoconocimiento	-.169	.107	2.468	.116	.845
	Autocontrol	-.237	.112	4.486	.034	.789
	Automotivación	-.853	.171	24.817	.000	.426
	Empatía	.113	.124	.834	.361	1.119
	Constante	15.11	2.893	27.295	.000	3672272.9
Paso 3	Autoconocimiento	-.169	.107	2.491	.114	.844
	Autocontrol	-.209	.106	3.879	.049	.811
	Automotivación	-.810	.161	25.212	.000	.445
	Constante	16.17	2.700	35.878	.000	10543880.4
Paso 4	Autocontrol	-.268	.102	6.979	.008	.765
	Automotivación	-.832	.158	27.813	.000	.435
	Constante	14.296	2.296	38.773	.000	1616960.0

El modelo explica las dimensiones de la inteligencia emocional que predicen mayormente a las personas que menos procrastinan. Los resultados indican que el porcentaje global de clasificación correcta es 79.5%, siendo que la automotivación y el autocontrol predicen ser una persona que procrastina poco o no procrastina (ver tabla 13).

Tabla 13

Porcentaje de probabilidad de acierto

		Pronosticado		
		Tipo de procrastinador		Porcentaje correcto
Observado	1	3		
Paso 1	Tipo de procrastinador	72	16	81.8
		17	51	75.0
	Porcentaje global			78.8
Paso 2	Tipo de procrastinador	73	15	83.0
		18	50	73.5
	Porcentaje global			78.8
Paso 3	Tipo de procrastinador	76	12	86.4
		17	51	75.0
	Porcentaje global			81.4
Paso 4	Tipo de procrastinador	74	14	84.1
		18	50	73.5

Observado	Pronosticado		Porcentaje correcto
	Tipo de procrastinador		
	1	3	
Porcentaje global			79.5

Modelo de Automotivación y Atención Plena

Al obtener un modelo de acuerdo con

las dimensiones de la inteligencia emocional que predicen ciertas características de una persona que procrastina poco, se decidió agregar al modelo la variable de atención plena para observar si existe algún cambio dentro del modelo y si este aumenta la probabilidad de acierto o no es integrada dentro de él. Para reconocer, si los datos en las variables cumplen con los supuestos en el uso de la regresión logística, se realizó el diagnóstico de multicolinealidad. Para mindfulness los resultados del factor de inflación de la varianza fueron aceptables (VIF=1.21). En todos los valores el VIF se encontró dentro del rango adecuado. A su vez para el reconocimiento del supuesto de independencia de errores se utilizó Durbin Watson obteniendo un valor de 2.15 encontrándose dentro del rango aceptado. Al cumplir con los condicionamientos para el uso de la regresión logística se procedió a revisar el modelo.

Tabla 14*Varianza explicada del modelo*

Paso	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	97.997 ^a	.524	.702
2	98.092 ^a	.523	.702
3	99.489 ^a	.519	.696

La Tabla 14 presenta el valor R cuadrado de Nagelkerke (.69), el cual indica que el modelo explica el 69% de la varianza de la variable dependiente.

Como se expone en la Tabla 15 al agregar al modelo la variable de atención plena, se comprueba obtener diferencias significativas ($p < .001$). En comparación con el modelo anterior, la variable de autocontrol se elimina y la variable de mindfulness se integra al modelo, obteniendo dos variables definitivas: automotivación y mindfulness.

Tabla 15*Pasos del modelo de automotivación y atención plena*

		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Autoconocimiento	-.126	.123	1.045	1	.307	.882
	Autocontrol	-.049	.128	.148	1	.701	.952
	Automotivación	-.779	.188	17.221	1	.000	.459
	Atención plena	-.095	.020	21.548	1	.000	.910
	¿Realizas meditación?	-.645	.745	.750	1	.386	.525
	Constante	19.243	3.809	25.525	1	.000	227504304.3
Paso 2 ^a	Autoconocimiento	-.142	.115	1.516	1	.218	.868
	Automotivación	-.793	.185	18.430	1	.000	.452
	Atención plena	-.097	.020	23.643	1	.000	.908
	¿Realizas meditación?	-.622	.745	.697	1	.404	.537
	Constante	19.116	3.786	25.495	1	.000	200458772.2
Paso 3 ^a	Autoconocimiento	-.132	.115	1.329	1	.249	.876
	Automotivación	-.763	.178	18.462	1	.000	.466
	Atención plena	-.097	.020	24.101	1	.000	.908
	Constante	17.413	3.062	32.339	1	.000	36508817.41
Paso 4 ^a	Automotivación	-.807	.173	21.799	1	.000	.446
	Atención plena	-.100	.020	26.073	1	.000	.905
	Constante	15.838	2.636	36.096	1	.000	7555746.4

Los resultados obtenidos indican que las personas que menos procrastinan tienen mayor automotivación y practican en la vida diaria la atención plena o mindfulness. Este hallazgo se asume con un 84% de probabilidad de acierto (ver Tabla 16).

Tabla 16

Probabilidad de acierto de la influencia de la Automotivación y Mindfulness en la Procrastinación

Observado		Baja Procrastinación	Alta Procrastinación	Porcentaje correcto	
Paso 1	Tipo de procrastinador	1	75	13	85.2
		3	12	56	82.4
	Porcentaje global				84.0
Paso 2	Tipo de procrastinador	1	75	13	85.2
		3	12	56	82.4
	Porcentaje global				84.0
Paso 3	Tipo de procrastinador	1	75	13	85.2
		3	12	56	82.4
	Porcentaje global				84.0

V. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio fue analizar la relación predictiva, entre la inteligencia emocional, la procrastinación y atención plena en una muestra de adultos mexicanos. En este capítulo se desarrolla la interpretación de los hallazgos encontrados en esta investigación y se realiza un análisis con otros estudios relacionados con estas variables. El orden se encuentra con base en el análisis de resultados, así como a los objetivos específicos planteados.

Medición de Variables

Inteligencia Emocional, Procrastinación y Mindfulness

El análisis descriptivo de este estudio arrojó puntuaciones medias para la inteligencia emocional, procrastinación y atención plena (ver Tabla 2). Este hallazgo apoya la investigación previa de López-Angulo (2020), realizada en tiempos de pandemia y con resultados semejantes en la inteligencia emocional. De forma similar se ha encontrado en la variable de mindfulness, presentando puntuaciones medias en los participantes antes de una intervención (Ledezma, 2020) contrario a la variable de procrastinación puesto que las puntuaciones suelen ser por arriba de la media (Quiñones, 2016), sobre todo en población de adultos-jóvenes (Özer, 2011; Ruiz y Cuzcano, 2017). En los últimos años se integró dentro del currículum de la educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021) técnicas de habilidades emocionales, con el fin de que los alumnos desarrollen sus habilidades a temprana edad. A su vez la mayor parte de los estudios de investigación que integran prácticas del mindfulness o técnicas para combatir la procrastinación son para población estudiantil (Claire y Heather, 2018; Flett et al., 2016; Wang et al., 2017).

Mindfulness y Procrastinación

En los últimos años se han utilizado intervenciones que integran al mindfulness como técnica para incentivar el manejo de las emociones (Moscoso, 2019). Esto conlleva a reconocer y

gestionar la emoción para tomar decisiones que involucren mayores beneficios a largo plazo. En los resultados dentro de la Tabla 4 se muestra la existencia de una relación negativa entre la procrastinación y mindfulness. A su vez otros estudios (Sioris, 2017; Wypych, 2018) reflejan los mismos resultados, por lo que se puede sugerir que las personas que practican mindfulness reconocen sus emociones, son capaces de tomar decisiones en el presente y evitan aplazar sus responsabilidades y/o actividades intencionalmente a causa de una emoción desagradable.

Relación entre Variables

Inteligencia Emocional y Mindfulness

A partir de la argumentación precedente están claras las similitudes encontradas entre la inteligencia emocional y mindfulness en cuanto a la finalidad de sus prácticas, siendo el bienestar psicológico del individuo. Por esta razón el primer objetivo fue determinar la relación que existe entre estas dos variables. Los resultados se muestran en la Tabla 4 comprobando la hipótesis alternativa, siendo la existencia de una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el mindfulness. De acuerdo con los resultados, anteriores estudios han demostrado esta misma relación, (Moscoso, 2019; Nadler et al., 2020). Por estos motivos, dada la suficiente evidencia que lo comprueba, se han creado programas que integran estos dos constructos, obteniendo resultados positivos en los participantes (Anchondo, 2011; Ramos y Salcido, 2017). Las prácticas de mindfulness y el desarrollo de la inteligencia emocional funcionan como técnicas para un desarrollo óptimo en el individuo, que, al integrarlas, crean un espacio para el reconocimiento de las propias emociones, la aceptación de estas, y el centrar su atención en el momento presente.

Inteligencia Emocional y Procrastinación

La inteligencia emocional en la adultez comprende diferentes características que forman al individuo en su conducta e influyen positivamente en la disminución de comportamientos que pueden afectar en distintas áreas de la vida. Un comportamiento relativamente nuevo que ha afectado en los últimos años y que inclusive se ha considerado como un mal moderno es la procrastinación (Ostoich, 2019). La Tabla 4 refleja la existencia de una relación negativa entre las variables de inteligencia emocional y procrastinación, es decir, a mayor inteligencia emocional menores comportamientos procrastinadores. Contar con habilidades emocionales que instruyen cómo afrontar situaciones hace posible enfrentarse de manera asertiva a los obstáculos de la vida, evitando huir, o dejar a otros las responsabilidades (UNICEF, 2020). El posponer o evitar responsabilidades se encuentran íntimamente relacionadas a la falta en el desarrollo de la inteligencia emocional (Puertas-Molero, 2020), como sugieren los datos proporcionados por el presente estudio. Así, trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional puede ayudar positivamente en la disminución de la procrastinación.

Los indicadores de procrastinación se relacionan con el tiempo que los individuos tardan en realizar ciertas acciones. Las dimensiones que integran la escala utilizada en esta investigación tienen relación al tiempo y al retraso intencional en la realización de alguna acción. Se muestra en la Tabla 5 a la buena planificación, retraso y buena gestión del tiempo como las dimensiones que tienen mayor relación con las dimensiones de la inteligencia emocional. Como ya se describió dentro de la literatura revisada en el marco teórico, una persona que procrastina preferirá elegir actividades en las que obtenga recompensas con gratificación inmediata, que actividades en las que se ha comprometido y en las que obtenga mayores recompensas a largo plazo (Zohar et al., 2019).

Se ha encontrado evidencia que comprueba la relación negativa entre la automotivación y la procrastinación (Burnam et al., 2014; Katz et al., 2014; Ljubin-Golub et al., 2019). Sin embargo, gran parte de estos trabajos son realizados en estudiantes. La muestra de la presente tesis incluyó participantes con otros perfiles, como adultos que ya se encontraban laborando. En una investigación realizada en Austria durante la pandemia del coronavirus (Pelikan et al., 2021) se encontró que los estudiantes que se percibían con mayor motivación intrínseca eran menos procrastinadores que las personas con menor motivación intrínseca. El área laboral y la educación establecieron medidas de trabajo y estudio en casa, tras la pandemia del covid, que a su vez evidenció poner en práctica medidas de motivación intrínseca, planificación y gestión del tiempo, entre otras técnicas, que ayudaron en la entrega de tareas en el tiempo establecido. Aún cuando no todo retraso es procrastinación, toda procrastinación tiene relación con el retraso (Pychyl, 2009).

Relación entre Procrastinación, Mindfulness e Inteligencia Emocional

Dentro del modelo de la inteligencia emocional de Goleman (1995) utilizado en este estudio se integran dos indicadores: la automotivación y autocontrol, que permiten valorar la efectividad para realizar actividades. Es decir, se necesita automotivación para el comienzo y la finalización de tareas, así como autocontrol para eliminar y/o evitar los obstáculos que nos impiden realizar cierta actividad. Para reconocer las dimensiones de la inteligencia emocional que tienen mayor relación con la procrastinación y la atención plena se realizó una correlación de Spearman.

A partir de los datos de la Tabla 6, se evidencia la relación más fuerte entre las mismas dimensiones para ambas variables, siendo la automotivación y el autocontrol. Reynoso y Rodríguez (2018) hicieron una intervención que coincide con estos resultados, lo que permite afirmar que la inteligencia emocional ayuda a incentivar el control emocional y la automotivación para el logro de tareas (López, 2019). También otros estudios demuestran que las intervenciones

del mindfulness resultan positivas para el control de las emociones y el logro de objetivos (Cheung y Melody, 2019; Schutte y Del Pozo de Bolger, 2020).

Diferencias entre Meditadores y no Meditadores

Una de las formas de practicar mindfulness es a través de la práctica formal, por medio de la meditación. Al reconocer la relación entre la inteligencia emocional, la procrastinación y el mindfulness, se optó por indagar si existen diferencias significativas entre meditadores y no meditadores. Se muestran en la Tabla 7 los resultados que indican que el grupo de meditadores tienen mayor desarrollo de la inteligencia emocional y a su vez se indica un puntaje menor en la procrastinación a comparación de los no meditadores. Este hallazgo apoya la investigación previa de Jiménez et al. (2021) en la cual se señala que las intervenciones de meditación y la práctica de mindfulness influye positivamente en el desarrollo de habilidades emocionales. A su vez estos resultados son consistentes con otros estudios (Blouin et al., 2016; Pardo y González, 2019), en los cuales se encontró una disminución en los comportamientos procrastinadores tras una intervención de meditación. Aún cuando la meditación trata la atención en el momento presente, practicarla favorece la capacidad para gestionar y reaccionar de manera óptima, entregando la posibilidad de enfocar la atención hacia los objetivos que se desean, reconocer las emociones e influir en la propia conducta para evitar aplazar decisiones y actividades que adjudican recompensas mayores para el futuro.

En la comparación entre meditadores y no meditadores se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 8). No obstante, el tamaño de efecto solamente fue grande para la variable de inteligencia emocional, puesto que en la variable de procrastinación se encontró un tamaño de efecto pequeño (Cohen, 1992). A su vez la potencia estadística de la variable de inteligencia emocional alcanzó 0.98, brindando la posibilidad de generalizar los datos

y para la variable de procrastinación se obtuvo una potencia estadística de 0.75 no pudiendo generalizarse, puesto que se necesita un mínimo de 0.80 para el cumplimiento de generalización (Quezada, 2007).

Contrariamente a lo esperado, este estudio no encontró diferencias significativas para la variable de atención plena (mindfulness). La Escala de Atención Plena (MAAS: López-Maya et al., 2015) mide la atención que el individuo dispone en las actividades de su día a día. La prueba es realizada a través de una medida de autoinforme. Esta disparidad entre los resultados (ver tabla 8) podría deberse a la periodicidad de la práctica de los participantes, puesto que la mayoría de ellos reportó meditar entre dos y tres veces por semana, lo cual podría ser insuficiente. Con los datos recabados en el estudio del INEGI (2019) se reconoció el tiempo que las personas dedican al descanso, oración y meditación, con la tendencia de ser entre 2 a 3 horas. En el presente estudio se muestra que suele ser entre 2 y 3 veces por semana específicamente a meditar. Sin embargo, aún falta saber cuánto tiempo se dedica a cada una de estas ocasiones. Somaraju et al. (2021), señalan que para que la atención sea modificada y que los efectos sean mayores es importante la constancia, e indican que el practicar meditación 10 minutos por día logrará cambios en el individuo. Por tanto, se sugiere que sean más los días de práctica. Es pertinente resaltar en cada entrenamiento de mindfulness, así como dentro de la literatura que el tiempo de dedicación habitual en la práctica de meditación es importante para la obtención de los beneficios que entrega esta técnica (Bergomi et al., 2015; Horrillo-Álvarez, 2019; Roselló et al., 2016).

La meditación tiene distintos beneficios para el propio individuo, así como el desarrollo de la atención hacia las necesidades de uno mismo, de tomar una pausa en un mundo tan apresurado, entregar tiempo y espacio para estar en el presente, aceptando su presencia, con respeto y sin juicios. Al mismo tiempo uno de los beneficios más fructíferos que entrega la práctica de

meditación es la capacidad de vincularse sanamente con otros, puesto que existe apertura en la creación de vínculos afectivos. En el presente estudio se analizaron las diferencias que existen en los grupos de meditadores y no meditadores respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional. Se observa en la Tabla 9 que los meditadores mostraron mejor manejo de las relaciones sociales, autoconocimiento y automotivación que los no meditadores. Los hallazgos de este estudio son consistentes con los que otras investigaciones han encontrado, confirmando la relación existente entre la meditación y el manejo de las relaciones sociales (Heppner y Shirk, 2018), autoconocimiento (Karunamuni y Weerasekera, 2019) y la automotivación (Aránega et al., 2019). La meditación brinda la posibilidad de conocer los pensamientos, ideas y mejorar la percepción que el individuo tiene sobre sí, así como de motivarse hacia el logro de metas, a su vez de aportar una visión óptima sobre la vida y de sus relaciones sociales.

Influencia de la Inteligencia Emocional y Mindfulness en la Procrastinación

Para reconocer las dimensiones de la inteligencia emocional que predicen ser una persona con bajos niveles de procrastinación, se realizó una regresión logística. Se categorizó a la procrastinación de los participantes en baja y alta, eliminando a los participantes con niveles medios. Antedicho el término baja procrastinación, cabe destacar que la mayoría de los individuos lo han practicado en alguna ocasión (Garzón y Gil, 2017).

Es natural que en algún momento de la vida toda persona haya decidido aplazar alguna decisión, actividad, tarea o responsabilidad. Sin embargo, el problema se agrava cuando se decide hacer este comportamiento habitual en el día a día. Al reconocer la relación negativa entre la variable de inteligencia emocional y procrastinación, se decidió indagar en las características de la inteligencia emocional que predicen tener niveles bajos de procrastinación. La Tabla 12 muestra que de las cinco dimensiones de la inteligencia emocional, solamente dos predicen la

procrastinación: el autocontrol y la automotivación. Han sido ampliamente aceptados estos resultados (Kim et al., 2017; Zhang et al., 2019). Según lo propuesto en el estudio realizado por Chen et al. (2020) biológicamente el autocontrol puede predecir la práctica de la procrastinación que el individuo establece. Con estos resultados se comprueban las relaciones establecidas en los objetivos anteriores, si bien antes se encontraron correlaciones, puede confirmarse la predicción de la procrastinación de acuerdo con el autocontrol y la automotivación. Trabajar específicamente en estas áreas del individuo podría incrementar el desarrollo de la inteligencia emocional así como disminuir la procrastinación.

Una de las razones principales de esta investigación fue saber si la atención plena (mindfulness) puede influir en la procrastinación, es decir si esta puede disminuirla, por lo que al tomar como base el modelo encontrado con las dos dimensiones de la inteligencia emocional, se procedió a integrar a la variable de atención plena para saber si existía algún cambio. Se ha establecido que el reconocimiento de las emociones y la aceptación de las mismas ayudará al individuo a tomar mejores decisiones para sí mismo y también prestar atención al momento presente, reconociendo las emociones, sin algún juicio, puede influir en la procrastinación. Se muestra en la Tabla 15 la existencia de un modelo con dos pasos, siendo la automotivación y la atención plena, descartando a la variable de autocontrol.

La práctica de la atención plena, ayuda al reconocimiento de las emociones, y a notar en dónde se está enfocando la atención. Los hallazgos de este estudio con base en la influencia del mindfulness en la procrastinación son consistentes con los de otros estudios tras intervenciones de mindfulness (Cheung y Melody, 2019; Thye et al., 2016). Estos resultados indican que la presencia de mindfulness puede ayudar a disminuir este comportamiento que se ha evidenciado fuertemente

en la sociedad actual. Lo encontrado en esta investigación puede contribuir a esclarecer estos temas, así como en la creación de programas que trabajen directamente estas funciones.

Recomendaciones para Futuros Estudios

Se necesita más investigación para incrementar nuestro entendimiento sobre la relación en los tres factores en conjunto, puesto que la mayoría de los estudios lo abordan de forma independiente o en par, tanto para la inteligencia emocional y mindfulness como para la inteligencia emocional y procrastinación.

Al comparar el grupo de meditadores con no meditadores, no se preguntó el tiempo en minutos que ellos dedican a la meditación, tampoco cuánto tiempo llevan meditando, por lo que es conveniente que en futuros estudios al establecer comparaciones similares se integre esta pregunta dentro del cuestionario de medición, para tener mayor claridad al momento de realizar la interpretación.

Al ser un estudio correlacional y predictivo, no existió alguna intervención, por lo que la aplicación fue en un solo momento, sin manipulación de alguna variable. Sería recomendable que futuras investigaciones implementaran un programa que abordará mindfulness e inteligencia emocional, haciendo énfasis en la automotivación y el autocontrol para reconocer si existen cambios significativos en la procrastinación de los participantes.

Para finalizar se necesitan investigaciones adicionales para determinar definitivamente estas cuestiones y más estudios que se enfoquen en población adulta puesto que la mayoría de ellos analizan estas variables en estudiantes.

Conclusiones

En los últimos años técnicas contemplativas como el mindfulness han tenido alcance internacional y han sido reconocidas por su influencia positiva en la salud, así como en el apoyo del desarrollo de habilidades emocionales, puesto que se ha señalado que esta práctica incita al reconocimiento y la aceptación de las propias emociones. En el presente trabajo se observó su relación positiva con el constructo de inteligencia emocional. Se ha distinguido a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las emociones y con ello tomar mejores decisiones para el desarrollo personal, por lo que esta variable afectaría positivamente al individuo incentivando al logro de metas y a la disminución del aplazamiento intencional e irracional de tareas, comportamiento reconocido como procrastinación. Esta afirmación declara la relación negativa que existe entre la inteligencia emocional y la procrastinación, así como entre el mindfulness y la procrastinación, afirmaciones que se expusieron dentro de los resultados de este trabajo.

Se dividió a los participantes en meditadores y no meditadores. Los resultados mostraron diferencias entre ambos grupos en la inteligencia emocional y la procrastinación. Sin embargo, el tamaño de efecto para la variable de procrastinación fue bajo, así como la potencia estadística, por lo que los resultados indican que solo se puede generalizar la variable de inteligencia emocional. Se asume que esto tiene relación al tiempo que las personas dedican a la meditación, siendo insuficiente para generalizar los datos en la variable de procrastinación. Por otro lado, los resultados arrojaron la inexistencia de diferencias entre meditadores y no meditadores en la variable de atención plena contrario a lo expuesto en la mayor parte de estudios de la literatura existente. La conclusión es similar a la anterior: es necesario incrementar el tiempo de meditación para encontrar mayores diferencias en la atención a la experiencia de estar presentes en las

actividades del día a día, tal como se menciona en los estudios basados en el programa MBSR, el cual hace énfasis a sus participantes que es necesario habituarse a la práctica formal de mindfulness.

El análisis de regresión logística señaló la influencia de las dimensiones de autocontrol y automotivación en la procrastinación. Los valores indicaron que las personas que menos procrastinan poseen niveles mayores en estas variables. Estos resultados se han evidenciado en diversos estudios, puesto que la automotivación ayuda a las personas a la realización de sus metas y el autocontrol a eliminar los obstáculos que impiden realizar sus tareas, no ser dominados por la emoción y las recompensas a corto plazo, es decir les ayuda a discernir entre los mayores beneficios para ellos.

Una de las razones principales por las que se realizó este estudio fue para reconocer si la práctica de mindfulness influye positivamente en el individuo. Los hallazgos encontrados reconocieron a esta técnica como predictora, siendo así que las personas que practican mindfulness son menos procrastinadoras.

VI. REFERENCIAS

Agnihotri, L., Baker, R. y Stalzer, S. (2020). Proceedings of The 13th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2020). *A Procrastination Index for Online Learning Based on Assignment Start Time*. [Presentación en papel]. https://educationaldatamining.org/files/conferences/EDM2020/papers/paper_10.pdf

Aguilar, N., de la Herrán, A., Elizondo, J. y Bugdud, A. (2017). El autoconocimiento ámbito excluido de la formación: vivencias desde la práctica. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(3), 27-36. <https://doi.org/10.33936/recus.v2i3.1093>

Alcaraz-Mejía, Y. (2021). *El autoconocimiento del profesor de educación básica, en las relaciones con sus alumnos, desde un enfoque humanista* [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/6551>

Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>

Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J. y Sicilia M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 40-55. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13519>

Álvarez, M. (2008). *Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to. y 5to. Bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala*. [Tesis de grado, Universidad de Guatemala de la Asunción]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>

Álvarez-Ramírez, M., Peña, M. y Losada, L. (2017). Misión posible: Mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1),19-32. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>

Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>

Anchondo, H. (2011). *La inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA). <https://tinyurl.com/2p83n58y>

Andino, M. (2017). Una mirada introductoria a la Terapia de Aceptación y Compromiso. *Griot*, 10(1), 70-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047995>

Aránega, A., Sánchez, R. y Pérez, C. (2019). Mindfulness' effects on undergraduates' perception of self-knowledge and stress levels. *Journal of Business Research*, 101, 441-446. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.01.026>

Araya-Véliz, C. y Porter, B. (2017), Habilidades del terapeuta y mindfulness, *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(2), 232-240. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281952112010.pdf>

Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S037039082011000100009&lng=en&tlng=es.

Arévalo, N. y Polanco, J. (2019). *Diseño y validez de la escala de Procrastinación en adolescentes de instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Unidad de César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41402>

Arias, W., Lazo, J. y Quintana, S. (2018). ¿Es el clima organizacional determinante de las relaciones interpersonales o son las relaciones interpersonales las que determinan el clima organizacional?. *Industrial Data*, 21(2), 81–90. <https://doi.org/10.15381/idata.v21i2.15606>

Arias, W., Sánchez, M. y Ceballos, K. (2017). Síndrome de burnout, satisfacción laboral y relaciones interpersonales en profesores de una institución educativa de Arequipa. *Acta Psicológica Peruana*, 2(1), 118-139. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/72/55>

Arrasco, N. (2018). Aplicación y Validación del programa Mindfulness para mejorar la atención plena en estudiantes de pregrado de una universidad de Lima, 2017 [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Unidad de César Vallejo <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21324>

Asensio-Martínez, A., Magallón-Botaya, R. y García-Campayo, J. (2017). Revisión histórica de los conceptos utilizados para definir mindfulness y compasión. *Mindfulness y Compassion*, 2(2), 86–91. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.08.001>

Baltar, F. y Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1),123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54924517006>

Barragán, A., y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>

Barraza-López, R., Muñoz-Navarro, N. y Behrens-Pérez, C. (2017). Relationship between emotional intelligence and depression-anxiety and stress in medical students freshmen. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>

Barreto, I. (2020). La doble amenaza emocional en la pandemia del COVID-19. Molina, N. (ed). *Psicología en contextos de COVID-19*, Desafíos post cuarentena en Colombia, 157-167. ASCOFAPSI. <https://tinyurl.com/4nhr5wkk>

Bartley, T. (2001). *Terapia cognitiva basada en mindfulness para el cáncer*. Biblioteca de psicología. Desclée de Brouwer.

Basso, J., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. y Suzuki, W. (2018). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behavioural Brain Research*, 356 (1), 208-220. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2018.08.023>

Beauregard, T., Basile, K. y Canónico, E. (2019) Telework: outcomes and facilitators for employees. In: Landers, R.N. (ed.) *The Cambridge Handbook of Technology and Employee Behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 511-543. https://www.researchgate.net/publication/331256345_Telework_Outcomes_and_facilitators_for_employees

Bellosta-Batalla, M., Alfonso-Benlliure, V. y Pérez-Blasco, J. (2017). Estudio piloto de la influencia de una intervención basada en mindfulness y autocompasión sobre la creatividad verbal y figurativa en estudiantes universitarios. *Mindfulness y Compassion*, 2(2), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.06.002>

Bergomi, C., Tschacher, W. y Kupper, Z. (2015). Meditation Practice and Self-Reported Mindfulness: a Cross-Sectional Investigation of Meditators and Non-Meditators Using the Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences (CHIME). *Mindfulness* 6, 1411–1421. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0415-6>

Bernardini, J. (2014). The Indicators of Adulthood in the Postmodern Context, *Postmodern Openings*, 3(5), 79-93. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=36560>

Bevilacqua, S, y Villena, J. (2019). Política Pública, Autocontrol y Tendencia Intertemporal en el Control de la Obesidad y Sobrepeso. *Revista Gestão y Políticas Públicas*, 9(2), 184-197. <https://doi.org/10.11606/rgpp.v9i2.168659>

Biedermann, B., De Lissa, P., Mahajan, Y., Polito, V., Badcock, N., Connors, M., Quinto, L., Larsen, L. y McArthur, G. (2016). Meditation and auditory attention: an ERP study of meditators and non-meditators. *International Journal of Psychophysiology*, 109, 63-70. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167876016307115>

Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Educación emocional y bienestar*. [pp.20-32]. Universidad San Jorge Ediciones

Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., Moreno, C. y Oriol, X. (2016). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer. <https://tinyurl.com/3e3tszhy>

Blouin-Hudon, E. y Pychyl, T. (2016). A Mental Imagery Intervention to Increase Future Self-Continuity and Reduce Procrastination. *Applied Psychology*, 66(2), 326–352. <https://doi.org/10.1111/apps.12088>

Boggio, R. y Mendoza, V. (2017). Procrastinación e intereses a los videojuegos en ingresantes a la escuela de psicología de una universidad privada. *PAIAN*, 8(1), 4-14. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/545/pdf>.

Botella Tejera, C. (2018). La traducción del humor intertextual audiovisual. Que la fuerza os acompañe. *MonTI. Monografías De Traducción e Interpretación*, (9), 77-100. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2017.9.3>

Brown, K. y Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R. y Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>

Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. [Tesis de maestría inédita, University of Guelph. Guelph, Ontario]. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>

Cadena-Obregón, C., Morales-Mayordomo, P., Gutiérrez, F., Ramírez-Ramírez, L., Cadena, C., Morales, P. Conference: vi congreso internacional virtual sobre educación en el siglo xxi: efectos de la COVID-19 At. Spain. *Efectos emocionales de la covid-19: ¿Cómo gestionan la*

inteligencia emocional los jóvenes adultos en México? [Presentación en papel].
<https://tinyurl.com/mt9p8tdx>

Calva, D., Galarza, A. y Sare, F. (2019). Las redes sociales y las relaciones interpersonales de las nuevas generaciones de ecuatorianos. *Conrado*, 15(66), 31-37.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n66/1990-8644-rc-15-66-31.pdf>

Canales, M. 2006. *Metodología de investigación social*. Santiago: LOM.

Cardona, L. (2015). *Relaciones entre la procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia].
http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/16050/1/CardonaLeandra_2015_RelacionesProcrastinacionAcademica.pdf

Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 23-35.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=castello+y+cano+inteligencia&btnG=&oq=castello+y+cano+inteli

Cebolla, A., Galiana, L., Campos, D., Oliver, A., Soler, J., Demarzo, M., Baños, R., Feliu-Soler, A. y García-Campayo, J. (2018). How Does Mindfulness Work? Exploring a Theoretical Model Using Samples of Meditators and Non-meditators. *Mindfulness* 9, 860–870.
<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0826-7>

Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Chen, Z., Liu, Zhang, C. y Feng, T. (2020). Brain morphological dynamics of procrastination: The crucial role of the self-control, emotional, and episodic prospection network. *Cerebral Cortex*, 30(5), 2834-2853. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhz278>

Chernicoff, L. y Rodríguez, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), 29-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>

Cheung, R. y Melody, C. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences Elsevier*, 141, 123–126. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.015>

Chi, X., Bo, A., Liu, T., Zhang, P. y Chi, I. (2018). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression in adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 1034. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01034>

Ching, C. y Chan, V. (2020). Positive emotions, positive feelings and health: A life philosophy. *Linguistics and Culture Review*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v4n1.16>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional*. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. 1- 33. <http://www.uv.es/=choliz>

Chowdhury, S. y Pychyl, T. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>

Condori, C. (2020). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una Universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Lima]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3451>

Corkin, D., Yu, S. y Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602–606.

<https://doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005>

Cranne, R., (2017). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*. Windy Dryen.

<https://doi.org/10.4324/9781315627229>

Cucinotta, D. y Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta bio-medica : Atenei Parmensis*, 91(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>

Cuevas-Toro, A., Díaz-Batanero, C., Delgado-Rico, E. y Vélez-Toral, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16(4).

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/647/64753569007/64753569007.pdf>

Delgado, A. (2021). Relación entre el estrés laboral, el síndrome del temor a perderse algo (fomo) y la motivación con sueldos emocionales. [Tesis de Pregrado, Universidad de la Laguna].

<https://tinyurl.com/2p8z5v6d>

Delgado, M., Montañes, J., Montañes, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 29-46.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202742>

DeMarzo, M., Rodríguez, D., Palomo, P., Salvo, V., Wilson, D., Cicuto, K., Souzd, L., Mapurunga, M., Favarato, M. y García-Campayo, J. (2018). Mindfulness, ciencia y arte: siguientes pasos. *Revista Mexicana en Investigación en Psicología*, 10(2), 132-135.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2018/mip182c.pdf>

DeMesa, J. (2021). Cambios y nueva dinámica social en el mundo contemporáneo. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 16(1), 7-11. <https://doi.org/10.18359/ries.5714>

Desbordes, G, Negi, L., Pace, T., Wallace, B., Raison, C. y Schwartz, E. (2012) Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Front. Hum. Neurosci.* 6, 292. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00292>

Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación (23 de noviembre de 2018). Secretaría de Trabajo y Previsión Social. <https://www.dof.gob.mx/>

Díaz, M., Martín, Q. y Peraita, A. (2013). *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad*. UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=285334>

Díaz-Morales, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporalde Zimbardo. *Psicothema*, 18(3),565-571. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718336>

Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(51), 43-60. <https://doi.org/10.21865/ridep51.2.04>

Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P., Agrusti, M. y Greenberg, M. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>

Eisenbeck, N. (2018). *Del malestar psicológico a la procrastinación académica: explorando el rol de la inflexibilidad psicológica*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/7961>

Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3 - 11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>

Epel, E., Nelson, B., Parker, S. y Siegel, D. (2015). The Science of Presence of Mindfulness. En R. Siegel. (Ed.), *The Science of Mindfulness: A Research-Based Path to Well-Being* (pp. 225- 244). Teaching Company.

Estrada, E. (2020). Inteligencia emocional y resiliencia en adolescentes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Ciencia y Desarrollo*, 23(3), 27-35. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2139>

Fernández-Martínez, A. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a03.pdf>

Fernández, A (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época, Versión Media*, (26), <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/21256>

Fernández, P., y Extremera, P.(2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Ferrari, J. y Emmons, W. (1995). *La dilación y la tarea avance*. PlenumPress

Ferrari, J. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on “Working best under pressure”. *European Journal of Personality*, 15, 391–406. <https://doi.org/10.1002/per.413>

Flett, A., Haghbin, M. Y Pychyl, T. (2016). Procrastination and Depression from a Cognitive Perspective: An Exploration of the Associations Among Procrastinatory Automatic Thoughts, Rumination, and Mindfulness. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 34, 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>

Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. *Estrés y salud*, 11-37. <http://www.preventoronline.com/imagesbd/down/anex6457.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Noviembre de 2020). *Importancia del Desarrollo de Habilidades Transferibles de América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

Foukal, M., Lawrence, E. y Jennings, P. (2016). Mindfulness and Mentoring Satisfaction of College Women Mentoring Youth: Implications for Training. *Mindfulness* 7, 1327–1338 <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0574-0>

Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47-55 <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>

Franco, C., Mañas, I. y Martínez, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista Atención Primaria* 42(11), 564-570. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.10.020>

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>

Fricke, M. (2019). Estrategias para solucionar el problema del autoconocimiento. Vidal y Muñoz (Ed). *Perspectivas sobre la subjetividad*. (pp. 173-213). Editorial Universidad de Concepción.

Fuentes, L., Alonso, M. y Moñivas, A. (2019). Reducción del consumo de alcohol mediante mindfulness y consejo breve. *Journal Health NPEPS*, 3(1), 103-117. <http://dx.doi.org/10.30681/252610102800>

Fuertes, C., Aranda, G., Rezola, N., Erramuzpe, A., Palacios, C. y Ibáñez, B. (2019). Persistencia a largo plazo de los efectos de un programa de mindfulness y autocompasión en profesionales sanitarios de Atención Primaria. *In Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 42(3), 269-280. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113766272019000300003&script=sci_arttext&tlng=en

García-Campayo., Navarro-Gil., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L. y Piva, M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health Qual Life Outcomes*, 12(4). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>

García-Campayo, J., Demarzo, M., Shonin E. y Van, W. (2017) How Do Cultural Factors Influence the Teaching and Practice of Mindfulness and Compassion in Latin Countries?. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01161>

Garavito, P (2017). *Mindfulness y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tinyurl.com/3xpafj8c>

García-Sevilla., J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Paidós.

Garrido, S., Moran, V., Azpilicueta, A., Cortez, D., Arbach, K. y Cupani, M. (2018). Análisis de Modelos Rivales Unidimensionales y Bidimensionales de la Escala Breve de Autocontrol en Estudiantes Universitarios Argentinos; Universidad de Palermo, Facultad de Ciencias Sociales. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*; 18(2). 26-37. <https://doi.org/10.18682/pd.v18i2.745>

Garzón, A. y Gil-Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

Garzón, A., Gil-Flores, J. y De la Fuente, J. (2020). Rasgos demográficos académicos y personales asociados a 3 tipos de procrastinación en el alumnado universitario. *Bordon*, 72(1), 49-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7458630>

Ghawadra, S., Abdullah, K., Choo, W. Y Phang, C. (2019). Mindfulness-based stress reduction for psychological distress among nurses: A systematic review. *Journal of clinical nursing*, 28(21-22), 3747-3758. <https://doi.org/10.1111/jocn.14987>

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón, J. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>

Gil-Tapia, L. y Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista De Investigación y Casos En Salud*, 3(2), 89-96. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam.

Goleman, D. (2002). La Inteligencia Emocional. Vergara

Goleman, D. (2018). Inteligencia Emocional en la empresa. España: Conecta

González-Arratia y Valdez, J. (2013). Resiliencia: Diferencias por Edad en Hombres y Mujeres Mexicanos, Resilience: Differences by Age Mexican Men and Women. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(1) 941-955. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(13\)70944-X](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70944-X)

González, J., Cayuela, D. y López, C. (2019). Prosocialidad, educación física e inteligencia emocional en la escuela. *Journal of Sport y Health Research*, 11(1), 17-32. http://www.journalsshr.com/papers/Vol%2011_N%201/JSHR%20V11_1_2.pdf

González, N. y Ramírez, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (18). <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/457/724>

González-Panzano, M., Bordo-Zabala, C., Herrera-Mercadal, P., Campos, D., López-Del-Hoyo, Y., Morillo, H. y García Campayo, J. (2019). Habilidades de mindfulness y cognición social en la predicción de la sintomatología efectiva en esquizofrenia, TOC y controles sanos. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 24(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/rppc.24170>

González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S. y Palomera, R. (2021). ¿Qué Aporta la Inteligencia Emocional al Estudio de los Factores Personales Protectores del Consumo de Alcohol en la Adolescencia?. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2020a13>

Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. y Arana, J. (2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES- Zaragoza UNAM*, 10(19), 20-27. <https://tinyurl.com/ycyr6d8r>

Greenspan, S. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler, y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35-43. [http://doi:10.1016/s0022-3999\(03\)00573-7](http://doi:10.1016/s0022-3999(03)00573-7)

Guerrero, S., Márquez, J., Castañeda, L., Soler, Y., Rojas, M. y Ramírez, P. (2018). Una experiencia de atención plena (mindfulness), nivel de estrés y ansiedad de los estudiantes. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27(3), 161-166. <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/206/279>

Guil, R., Mestre, J., Gil-Olarte, P., Gabriel, G. y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-4.diep>

Guillermo, L. (2017). Programa de técnicas asertivas para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de educación primaria. *In Crescendo*, 8(2), 179-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223025>

Gutiérrez, G. (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 223-254. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art13.pdf>

Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons, M., Rodríguez, J. y Pazos, J. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis*, 3(1), 187-205. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22759>

Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>

Hagger, M., Chatzisarantis, N., Alberts, H., Anggono, C., Batailler, A., Birt, R., Zwieneberg, M., Brand, M., Brewer, S., Calvillo, C., Cannon, M., Carruth, T., Cheung, A., Crowell, D., Dewitte, S., Evans, M., Fay, B., Finley, F., Hoemann, H., ... Inzlicht, M. (2016). A multilab preregistered replication of the ego-depletion effect. *Perspectives on Psychological Science*, 11, 546–573. <https://doi.org/10.1177/17456916166652873>

Hall, R. (2017). Ética de la investigación social. *Universidad Autónoma de Querétaro-Comisión Nacional de Bioética*. <http://unidadbioetica.com/libros/E%CC%81tica-de-la->

[investigacio%CC%81n-social.pdf](#) Hasanagic, A. y Ozsagir, C. (2018). The Validity Exploration of General Procrastination Scale (Lay, 1986). Retrieved from Research Gate. 55-74
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=768197>

Hernández, J., López, R. y Caro, O. (2019). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y ciencia*, (21), 217-244. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta edición. Mc Graw-Hill.

Herrera, R., Rodríguez, T. y Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*, 13(2), 156- 166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>

Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en *mindfulness* y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>

Hinojo-Lucena, F., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M., Trujillo-Torres, J. y Romero-Rodríguez, J. (2020). Sharenting: Adicción a Internet, autocontrol y fotografías online de menores. *Comunicar*, 28(64), 97-108. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-09>

Hölzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>

Horrillo-Álvarez, B., Marín-Martín, C. y Abuín, M. (2019). The influence of different monitoring means on the adherence to mindfulness meditation practice. *Clínica y Salud*, 30(2), 99-108. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2019a15>

Hospital Zambrano Hellion Tec Salud, Mindfulness, vive el aquí y el ahora, Monterrey, Recuperado de <http://www.cmzh.com.mx/bienestar-integral/mindfulness.aspx>

Howell, A. y Watson, D. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and individual differences*, 43, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>

Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/5419>

Instituto Tecnológico de Monterrey (17 de Febrero de 2017). *Punto Blanco*. Distrito Tec. <https://distritotec.itesm.mx/punto-blanco/>

Instituto Tecnológico de Monterrey (17 de febrero de 2020). *Espacio de Reflexión*. Distrito Tec. <https://distritotec.itesm.mx/proyectos/espacio-de-reflexion/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (8 de octubre de 2020). *Se presentan resultados de la encuesta Nacional sobre el uso del tiempo*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/ENUT/Enut_Nal20.pdf

Introzzi, I., Canet-Juric, L., Montes, S. L., López, S. y Mascarello, G. (2015). Procesos Inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la Teoría de la Inercia Atencional. *International journal of psychological research*, 8(2), 60-74. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-20842015000200006

Izquierdo, T. (2012). Ciclo vital y características psicosociales de los adultos desempleados. *Salud mental*, 35(3), 225-230.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018533252012000300006&lng=es&tlng=.

Jakovljevic M. (2016). Public and global mental health promotion for empathic civilization: A new goal of Psychiatria Danubina. *Psychiatr Danub*, 28(4), 312-314
<https://hrcak.srce.hr/file/259958>

Janer, C. (2019) *Programa De Entrenamiento En Mindfulness Para El Desarrollo De La Inteligencia Emocional*. [Tesis de maestría, Instituto Superior de Estudios Psicológicos – ISEP].
<https://tinyurl.com/yv6jvfbf>

Janssen, M., Heerkens, J., Kuijer W, Vander H. y Engels, J. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *Plos one* 13(1): e0191332. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191332>

Jenaabadi, R., Khods, H. y Hajiabadi, H. (2016). The Relationship of Anxiety with Adjustment and Procrastination in Female High School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2). <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2s2p66>

Jiménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Ponce-Blandón, J., Ramirez-Baena, L., Palomo-Lara, J. y Gómez-Salgado, J. (2021). "The Relationship between Mindfulness and Emotional Intelligence as a Protective Factor for Healthcare Professionals: Systematic Review". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10),
<https://doi.org/10.3390/ijerph18105491>

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for Beginners, Reclaiming the present moment and your life* by Jon Kabat-Zinn. Kairos.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.

Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis: cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para enfrentarnos al estrés, el dolor y la enfermedad*. Editorial Kairos.

Kabat-Zinn, J. (2018). *The healing power of mindfulness: a new way of being*. Hachette UK.

Kabat-Zinn, J., Massion, A., Kristeller, J. y Peterson, L. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149(7). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48549/6-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kabat-Zinn, J. y Kabat-Zinn, M. (2021). Mindful Parenting: Perspectives on the Heart of the Matter. *Mindfulness*, 12, 266–268. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01564-7>

Karunamuni, N. y Weerasekera, R. (2019) Theoretical Foundations to Guide Mindfulness Meditation: A Path to Wisdom. *Curr Psychol*, 38, 627–646. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9631-7>

Katz, I., Eilat, K. y Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motiv Emot*, 38, 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>

Kim, J., Hong, H., Lee, J. y Hyun, M. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 229-236.

<https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.017>

Kozasa, E., Balardin, J., Sato, J., Chaim, K., Taverna, S., Lacerda, S., Radvany, J., Mello, L. y Amaro, E. (2018). Effects of a 7-day meditation retreat on the brain function of meditators and non-meditators during an attention task. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 222.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00222>

Kudesia, R. (2019). Mindfulness as metacognitive practice. *Academy of Management Review*, 44(2), 405–423. <https://doi.org/10.5465/amr.2015.0333>

Kumar, Dharmender., Sharma, NovRattan., Kumar, Prandeep y Nehra, Sheetal. (2013). Mindfulness based stress reduction (MBSR) program an overview, en Hooda, D. y Sharma, N., (Ed). *Mental Health Risk and Resources*, (197-231) Delhi, Global Vision Publishing House.

https://www.researchgate.net/publication/237360826_Mindfulness_Based_Stress_Reduction_An_Overview

Lacaille, J., Sadikaj, G., Nishioka, M., Carrière, K., Flanders, J. y Knäuper, B. (2018). Daily mindful responding mediates the effect of meditation practice on stress and mood: The role of practice duration and adherence. *Journal of Clinical Psychology*, 74, 109-122.

<https://doi.org/10.1002/jclp.22489>

Langer, A., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J., Cid, C. y Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 145(4), 476-482. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>

Larsen, R. y Buss, D. (2005). *Psicología de la personalidad*. México: McGraw-Hill.

Lawrence, B., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016) Desarrollo de la inteligencia emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (30) 47–59. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78420>

Ledezma, M. (2020). *Implementación del programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) en adultos para aumentar las habilidades de mindfulness (atención plena) en la ciudad de San Luis Potosí, México*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636380/LedezmaRaymond_TesisdeMaestriaP DFA.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Li, L. y Li, M. (2020). Effects of Mindfulness Training on Psychological Capital, Depression, and Procrastination of the Youth Demographic. *Iranian journal of public health*, 49(9), 1692–1700. <https://doi.org/10.18502/ijph.v49i9.4086>

Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924266>

Lindsay, E., Chin, B., Greco, C., Young, S., Brown, K., Wright, A., Smyth, J., Burkett, D. y Creswell, J. (2018). How mindfulness training promotes positive emotions: Dismantling acceptance skills training in two randomized controlled trials. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 944–973. <https://doi.org/10.1037/pspa0000134>

Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L. y Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: The mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 119, 227–229. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.033>

Ljubin-Golub, T., Petričević, E. y Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550-568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>

López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F. y Álvarez-Jara, R. (2020). La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *Ciencia América*, 9(2), 285-298. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.320>

López-Maya, E., Hernández-Pozo, M., Méndez-Segundo, L., Gutiérrez-García, J., Araujo-Díaz, D., Nuñez-Gazcón, A., Cervantes-Sampayo, L., Nava-Alcántara, S., Bautista, L. y Hölzel, B. (2015). Psychometric properties of the Mexican version of the mindful attention awareness scale (MAAS). *Psychologia. Avances de la disciplina*, 9(1), 13-27. <https://doi.org/10.21500/19002386.990>

López, D., Puddington, M., Jaramillo, M., Moiseff, C., Gagliosi, P. y Stoewsand, C. (2017). Evaluación de un programa de mindfulness. Efectos preliminares sobre regulación emocional y sintomatología. *PSIENCIA Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9. <http://doi:10.5872/psiencia/9.3.21>

López, B. y de-Magistris, T. (2017). ¿Habilidades emocionales o cognitivas? El rol de la inteligencia emocional en las decisiones de compra de alimentos con declaraciones nutricionales. *Itea. Información Técnica Económica Agraria*, 113(4), 376-394. <http://hdl.handle.net/10532/3965>

López, M. (2016). *Inteligencia emocional y liderazgo transformacional: ¿Competencias para el capital humano educativo?* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León] <http://eprints.uanl.mx/17764/1/1080252157.pdf>

López, M. (2019). *Bienestar psicológico y procrastinación laboral en trabajadores de una institución del sector público del distrito de Independencia, 2018*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo, Lima-Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29470>

Maella, P. (2015). *Las claves de la automotivación en el trabajo* (Doctoral dissertation, IESE Business School). <http://www.pablomaella.com/web/wp-content/uploads/pdf/las-claves-de-la-automotivacion-en-el-trabajo.pdf>.

Márquez-Cervantes, M. y Gaeta-González, M. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 176-200. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.9>

Martín-Asuero, A. y García-Banda, G. (2010). The mindfulness-based stress reduction program (MBSR) reduces stress-related psychological distress in healthcare professionals. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 897-905. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002547>

Martínez, R. (2017). Las relaciones interpersonales en la empresa. *Realidad Empresarial*, (3), 37-38. <https://doi.org/10.5377/reuca.v0i3.5999>

Mateo, C., Hernández, M. y Cabrero, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: Variables psicológicas asociadas y predictoras. *European journal of education and psychology*, 12(2), 139-151. <http://doi:10.30552/ejep.v12i2.279>

Mateos-Núñez, M., Martínez-Borreguero, G. y Naranjo-Correa, F. (2020). Comparación de las emociones, actitudes y niveles de autoeficacia ante áreas STEM entre diferentes etapas educativas. *European journal of education and psychology*, 13(1), 49-64. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.292>

Mayer y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y Parker, J. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey Bass.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En J. Stenberg, y B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (528-549). Cambridge: University Press.

Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Meléndez, J., Delhom, I. y Satorres, E. (2019). El poder de la inteligencia emocional sobre la resiliencia en adultos mayores. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 14-19. <http://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.001>

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>

Mestre, M., Frías, M. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal. *Reactivity Index. Psicothema*, 16, 255-260.

<http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>

Mohsin, F. y Ayub, N. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers. *Japanese Psychological Research*, 56(3), 224-234. <https://doi.org/10.1111/jpr.12046>

Moix, J., Cladellas, M., Guarch, S., Heredia, M., Parpal, G., Toledo, A., Torrent, D. y Trujillo, A. (2021). Effects of a mindfulness program for university students. *Clínica y Salud*, 32(1), 23-28. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a24>

Moñivas, A., García-Diex, G. y García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (Atención Plena): Concepto y Teoría. *Portularia*, 7, 83-89. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437009.pdf>

Morales, A. (2013). (Ed). *Gran discurso de los fundamentos de la atención*. Dhammodaya Ediciones. <http://www.btmar.org/files/files/mahasatipatthanasuttaesp.pdf>

Mora-Arias, M., Solano-Alpízar, L., Marín-Picado, B. y Prado-Calderón, J. (2020). Efecto de un proceso grupal de meditación sobre el estrés percibido y las estrategias de afrontamiento en un contexto carcelario. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 54-75. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i01.04>

Moreno, G. y Rengifo N. (2017). Implementación de un Programa Cognitivo Comportamental de Tercera Generación (Mindfulness) enfocado a la autorregulación emocional en pacientes con diagnóstico de depresión unipolar de la Unidad Intermedio Mujeres del Hospital San Rafael de San Juan de Pasto. *Boletín Informativo CEI*, 4(3).

<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/1461>

Morgado, I. (2017). Emociones corrosivas Cómo afrontar la envidia, la codicia, la culpabilidad, la vergüenza, el odio y la vanidad. Ariel.

Morrison, R., Paz-Díaz, C., Gutiérrez, P., Frías, C., Espinosa, A., Soto, P., González, A., Mella, S. y López, I. (2020). Efectos de la meditación activa en indicadores físicos y psicoemocionales de estrés en estudiantes universitarios en Chile. Un estudio piloto. *Revista de la Facultad de Medicina*, 68(4), 505-511. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v68n4.77122>

Moscoso, M. y Lengacher, C. (2015). Mecanismos neurocognitivos de la terapia basada en mindfulness. *Liberabit*, 2 (2), 221-233. https://www.revistamentalizacion.com/ultimonumero/mentalizacion_mindfulness_insight_empatia_e_interpretacion.pdf

Moscoso, M. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿Ciencia o ficción?. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10(4), 101-121. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2018/mip182a.pdf>

Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>

Muñoz, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>

Nadler, R., Carswell, J. y Minda, J. (2020). Online mindfulness training increases well-being, trait emotional intelligence, and workplace competency ratings: A randomized waitlist-controlled trial. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00255>

Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Katharsis*, (21), 241-271. <https://doi.org/10.25057/25005731.623>

Navea-Martín, A. y Suárez-Riveiro, J. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>

Newberg, A., Wintering, N., Yaden, D., Zhong, L., Bowen, B., Averick, N. y Monti, D. (2018). Effect of a one-week spiritual retreat on dopamine and serotonin transporter binding: a preliminary study. *Religion, Brain and Behavior*, 8(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1267035>

Oblitas L., Turbay R., Soto, K., Crissien, T., Cortes., O., Puello, M. y Ucrós, M. (2017). Incidencia de Mindfulness y Qi Gong sobre el Estado de Salud, Bienestar Psicológico, Satisfacción Vital y Estrés Laboral. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 99-113. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.54371>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *La nueva estrategia de empleo de la OCDE; Empleo de calidad para todos en un entorno laboral cambiante*. <https://www.oecd.org/mexico/jobs-strategy-MEXICO-ES.pdf>

Ostoich, G. (2019) Manejo del tiempo por el procrastinador en las organizaciones públicas occidentales posmodernas: Caso de estudio inspectoría del trabajo del estado Mérida. *Sapenza Organizacional*,6(11),166-199. <https://tinyurl.com/2vyvd85d>

Özer, B. (2011). In the International Conference on Education Research and Innovation. *A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more. In International*. [Presentación en papel]. <http://www.ipedr.com/vol18/8-ICERI2011-R00015.pdf>

Pardo C. y González, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51-61. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137>

Parra, M., Montañés, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Revista Ensayos*, 27, 29-46. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.130>

Pelikan, E., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. y Schobel, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Erziehungswiss* 24, 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002>

Perdomo, A. y Feliciano-García, Y. (2020). Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de Ciencias de la Educación. *Bordón Revista de pedagogía*, 72(3), 157-172. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73642>

Pérez, M. (2014). Las terapias de tercera generación. Síntesis.

Pickles, M. (5 de julio de 2021). *Procrastinación, "el problema más grave en la educación" (y cómo vencerlo)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38597625>

Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G. y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente . *Psicología, UNEMI*, 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>

Pittman, T., Tykocinski, O., Sandman-Keinan, R. y Matthews, P. (2008). When bonuses backfire: an inaction inertia analysis of procrastination induced by a missed opportunity. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(2), 139–150. <http://doi.org/10.1002/bdm.576>

Pollard, M., Tucker, J. y Green, H. (2020). Changes in adult alcohol use and consequences during the COVID-19 pandemic in the US. *JAMA network open*, 3(9). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.22942>

Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de filosofía*, 74, 173-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602018000100173>

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Pychyl, T. (2009). Procrastinación activa: Pensamientos sobre un oxímoron. Mi oxímoron favorito : Procrastinación activa www.psychologytoday.com/blog/dont-delay/200907/activeprocrastinationthoughts-oxymorons.php.

Pychyl, T. y Flett, G. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203-212. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>

Quezada, C. (2007). Potencia estadística, sensibilidad y tamaño de efecto: ¿Un nuevo canon para la investigación? *Onomázein*, 2(16), 159-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516684004>

Quiñones, F. (2016). *Relación entre la autoeficacia y la procrastinación laboral en colaboradores de una empresa automotriz de Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Metropolitana]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2596>

Ramírez-Garduño, A., Veytia, M., Guadarrama, R. y Lira, J. (2020). Mindfulness disposicional, espiritualidad y religión y su papel como factores protectores del consumo de sustancias en adolescentes mexicanos. *Nova scientia*, 12(25). <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2460>

Ramos, N. y Salcido, L. (2017). Programa Inteligencia Emocional Plena (PINEP) aplicando Mindfulness para regular emociones. *Revista De Psicoterapia*, 28(107), 259-270. <https://doi.org/10.33898/rdp.v28i107.152>

Ramos, V., Ramos-Galarza, C. y Tejera, E. (2020). Teletrabajo en tiempos de COVID-19. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3). <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.1450>

Riggs, N. y Greenberg, M. (2019). Mindful Awareness: Can a Neuro-Developmentally Timed Approach Prevent Youth Substance Misuse. *The Journal of Primary Prevention*, (40), 493–503. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00563-2>

Real Academia Española. (2021a). Inteligencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 20 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/inteligencia>

Real Academia Española. (2021b). Empatía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 20 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/empatia>

Rebetez, M., Rochat, L., Barsics, C. y Vander, M. (2016). Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender. *Personality and Individual Differences*, 101, 435–439. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.049>

Reeve, J. (2010). Motivación y emoción . Santa Fe: McGraw - Hill.

Reynolds, L., Bissett, I., Porter, D. y Consedine, N. (2017). A Brief Mindfulness Intervention Is Associated with Negative Outcomes in a Randomised Controlled Trial Among

Chemotherapy Patients. *Mindfulness*, 8(5), 1291–1303. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0705-2>

Reynoso, S y Rodríguez, G. (2018). Procrastinación académica y autocontrol en estudiantes de una universidad privada de Lima [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana Unión Facultad Ciencias de la Salud]. Repositorio de Tesis, Universidad Peruana Unión. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/2029>

Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of patient experience*, 4(2), 74-77. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>

Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1),45-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80454273004>

Rodríguez, M. (2015). Estudio sobre “Efectos Adversos” Relacionados con la Meditación. *Journal of Transpersonal Research*, 7(2), 188-198. <https://tinyurl.com/2s38d9va>

Rodríguez, M. y Luis Pascual, J. (2019). Mindfulness, bienestar y salud. *RIECS*, 4. <https://tinyurl.com/yckw9vt7>

Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36686>

Rosselló, J. y Revert, X. (2008). Modelos Teóricos en el Estudio Científico de la Emoción. *In Motivación y Emoción* (pp. 95-138). McGraw-Hill.

Rosselló, J., Zayas, G. y Lora, V. (2016). Impacto de un adiestramiento en meditación en conciencia plena (mindfulness) en medidas de ansiedad, depresión, ira y estrés y conciencia plena:

un estudio piloto. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(1), 62-78.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233245623005>

Ruiz, J. (2018). Las relaciones interpersonales como clave para la educación de la virtud en la familia. *Studia Poliana*, 99-120. <https://doi.org/10.15581/013.20.99-120>

Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista Neurol*, 56 (1), 13-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>

Ruiz, C. y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, (9), 23-33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30>

Sánchez-Hernández, A. (2010). Procrastinación académica: Un problema en la vida universitaria. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>

Sánchez, M., Megías, A., Gómez, R., Gutiérrez, M. y Fernández, P. (2018). Relación entre la inteligencia emocional percibida y el comportamiento de riesgo en el ámbito de la salud. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(3), 115-123. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2712>

Sandín, B., Valiente, R., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 25(1), 1–22.
<https://doi.org/10.5944/rppc.27569>

Salmon K., O' Kearney, R., Reese, E. y Fortune, C. (2016). The role of language skill in child psychopathology: Implications for intervention in the early years. *Clinic Child and Family Psychology Review*, 19, 352-367. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0214-1>

Santoya, Y., Garcés, M. y Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente* 21 (40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(13), 185-21. <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Salvatierra, D., Vallejo, P. y Moya M. (2019). Estructuras mentales y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), 118-132. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i1.260>

Sard-Peck, T., Martín-Asuero, A., Oller, M., Calvo, A. y Santesteban-Echarri, O. (2019). Estudio comparativo entre un programa de reducción del estrés basado en mindfulness presencial y online en población general española. *Psiquiatría Biológica*, 26(2), 73-79. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2019.03.001>

Sarmiento-Bolaños, M. y Gómez-Acosta, A. (2013). Mindfulness Una propuesta de aplicación en rehabilitación neuropsicológica. *Avances En Psicología Latinoamericana* , 31(1), 140-155. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2368>

Schellekens M., Van den Hurk, D., Prins, J., Molema J., Donders A., Woertman, W., Van der, D. y Speckens, A. (2014). Study protocol of a randomized controlled trial comparing mindfulness-based stress reduction with treatment as usual in reducing psychological distress in patients with lung cancer and their partners: the MILON study. *BMC Cancer* 14(1) <https://doi.org/10.1186/1471-2407-14-3>

Schödl, M., Raz, A. y Kluger, A. (2018). On the positive side of avoidance motivation: An increase in avoidance motivation reduces procrastination among students. *Applied Psychology*, 67(4), 655-685. <https://doi.org/10.1111/apps.12147>

Schutte, N. y del Pozo de Bolger, A. (2020) Greater Mindfulness is Linked to Less Procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00025-4>

Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>

Secretaría de Educación Pública (2021). *¿Por qué es importante CONSTRUYE T y las HSE?*. <https://www.construye-t.org.mx/>

Segovia, S. (2019). Psicobiología de Mindfulness. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 4(1), 58-68. <https://riece.es/index.php/riece/article/view/126/162>

Seguel, J. (2019). Meditación, una nueva estrategia para el alivio del dolor. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(6), 480-486. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2019.09.003>

Senderey, E. y Papps, F. (2020). The relationship of perfectionism to mindfulness-based self-efficacy, distress, and procrastination: testing a model in an undergraduate student sample. *Innovations in a Changing World*, 23. <https://tinyurl.com/24zxn82k>

Serrano M. y Ibáñez M. (2015). La prevención de las situaciones de impacto emocional en el ambiente laboral. Estudio teórico y análisis de su incidencia en el personal sanitario de la

comunidad autónoma de Euskadi-España. *Trabajo y Sociedad*, (25), 463-492.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387341101025>

Shapiro, D. (1992). Adverse effects of meditation: a preliminary investigation of long term meditators. *International Journal of Psychosomatic*, 39, 62-67. <http://deanehshapirojr.org/wp-content/uploads/2016/10/Adverse-Effect-of-Meditation.pdf>

Shapiro, S., Siegel, R. y Neff, K. (2018) Paradoxes of Mindfulness. *Mindfulness*, 9, 1693–1701. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0957-5>

Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés, tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar Esubjetividade*, 3(1), 10-59. .
<https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>

Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17(67), 5-30.
https://psicoterapiabilbao.es/wp-content/uploads/2015/11/Mindfulness_y_neurobiologia.pdf

Simón, V. (2010). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Información Psicològica*, 100, 162-170.
<http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/109/93>

Simón, V. y Germer., C. (2011), Aprender y practicar mindfulness, Sello Editorial.
<https://www.mindfulnessvicentesimon.com>

Sirois, F. (2007). “I’ll look after my health, later”: A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and individual differences*, 43(1), 15-26.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.003>

Sirois, F. M. (2014). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and individual differences*, 71, 30-34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016>

Sirois, F. (2015). Is procrastination a vulnerability factor for hypertension and cardiovascular disease? Testing an extension of the procrastination-health model. *Journal of Behavioral Medicine*. 38(3). 578-589. <https://doi.org/10.1007/s10865-015-9629-2>

Sirois, F., Molnar, D. y Hirsch, J. (2017). A Meta-analytic and Conceptual Update on the Associations Between Procrastination and Multidimensional Perfectionism. *European Journal of Personality*, 31(2), 137–159. <https://doi.org/10.1002/per.2098>

Somaraju, L., Bizo, L., Temple, E. y Cocks, B. (2021). Differences between meditators and non-meditators in mindfulness, its components and related qualities. *Current Psychology*. <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1080%2F00049530.2021.1993085>

Soto, S. (2017). *Procrastinación laboral y compromiso organizacional en personal docente y administrativo de dos organizaciones educativas del Callao*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo, Lima-Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11337/Soto_SSG.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Souza, D. (2017). Implicar al cerebro reconectado: Efectos de la tecnología en la reconexión del cerebro de los alumnos: 24. Biblioteca Innovación Educativa.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P. (2011): Procrastinación “Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy”. Ed. Grijalbo.

Stieger, J., Engel, S., Jiang, H., Cline, C., Kreitzer, M. Y He, B. (2021). Mindfulness improves brain–computer interface performance by increasing control over neural activity in the alpha band. *Cerebral Cortex*, 31(1), 426-438. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa234>

Stubbs, E. y Wolff, S. (2008), "Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance", *Journal of Management Development*, 27(1), 55-75. <https://doi.org/10.1108/02621710810840767>

Svartdal, F., Klingsieck, K., Steel, P. y Gamst-Klaussen, T. (2020). Measuring implemental delay in procrastination: Separating onset and sustained goal striving. *Personality and Individual Differences*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109762>

Tabares, A., Núñez, C., Agudelo, M. y Caballo, V. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 38(3), 403-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000300403>

Tapia-Gutiérrez, C. y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>

Tecnológico de Monterrey. (6 de diciembre de 2018). *Este será el nuevo lugar de reflexión y meditación en el Tec*. Recuperado el día 11 de marzo de 2020

<https://tec.mx/es/noticias/monterrey/institucion/este-sera-el-nuevo-lugar-de-reflexion-y-meditacion-en-el-tec>

Tenney E., Vazire S, y Mehl, M. (2013). This Examined Life: The Upside of Self-Knowledge for Interpersonal Relationships. *Plos one* 8(7).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069605>

Thye, M., Mosen, K., Weger, U. y Taushchel, D. (2016). "Meditation and Procrastination". International Conference on Education and Educational Conference. *Cognitive-crcs*,(7), 66-72
<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.8>

Tonguino, J. (2020). *Autocontrol emocional, la clave está en la forma cómo interpretamos nuestras emociones*. [Extraído de la 1er edición de la Tesis Doctoral del Autor. Asociación WAYRAYANA, Colombia]. https://doi.org/10.18567/sebbmdiv_rpc.2017.04.1

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Trujillo, R., Monterrey, A. y González de Rivera, J. (1992) Meditación y psicosis. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicopatología*, 13(2), 75–79. <https://luisderivera.com/wp-content/uploads/2012/02/1992-MEDITACION-Y-PSICOSIS.pdf>

Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Uzun, B., Ferrari, J. y LeBlanc, S. (2018). Put Aside Procrastination: Positive Emotional Outcomes from Self-Forgiveness for Delays. *North American Journal of Psychology*, 20(1).
<https://tinyurl.com/yc82zk9x>

Van-der H., Leal-Costa, C., Alonso-Gascón, M. y Rodríguez-Marín, J. (2017). Calidad de vida, emociones negativas, autoeficacia y calidad del sueño en pacientes con dolor crónico: efectos de un programa de intervención psicológica. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.cven>

Vásquez, E. (2019). Aplicación del programa de relaciones interpersonales y el desarrollo de las habilidades sociales. *SCIÉENDO*, 22(2), 131-135. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2019.017>

Vásquez-Dextre, E. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuropsiquiatría*, 79(1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a06v79n1.pdf>

Vásquez, M. y Alvarado-García, P. (2018). Efecto del aceite esencial de Peperomia" dolabriformis" y meditación" mindfulness" en niveles de ansiedad y estrés académico de estudiantes universitarios. *Medicina naturista*, 12(1), 9-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267062>

Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K., Urzúa, A., Silva, J., Contreras, D. y Lillo, S. (2016). Los afectos como mediadores de la relación optimismo y bienestar. *Revista argentina de clínica psicológica*, 25(2), 195-202. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281946990010.pdf>

Verhaeghen, P. (2021). Mindfulness as attention training: Meta-analyses on the links between attention performance and mindfulness interventions, long-term meditation practice, and trait mindfulness. *Mindfulness*, 12(3), 564-581. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01532-1>

Veytia, M., Guadarrama, R., Márquez, O. y Fajardo, R. (2016). Mindfulness y síntomas de depresión en adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *José San Pedro Montes de Oca*, 30(121), 39-48. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i121.24047>

Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P. y Chen, Y. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049731515577890>

Wu, Y. (2018) "*Procrastination: Exploring the role of coping strategy*". *Brescia Psychology Undergraduate Honours Theses*. [Tesis de Licenciatura, Western University]. https://ir.lib.uwo.ca/brescia_psych_uht/12/

Wypych, M., Matuszewski, J. y Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination-path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00891r>

Zhang, R., Chen, Z., Xu, T., Zhang, L. y Feng, T. (2020). The overlapping region in the right hippocampus accounts for the link between trait anxiety and procrastination. *Neuropsychologia*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107571>

Zhang, S., Liu, P. y Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 10(4), <https://doi.org/10.1002/wcs.1492>

Zohar, A., Shimone, L. y Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *PeerJ*, 7. <http://doi.org/10.7717/peerj.6988>

Zych, I., Elipe, P. y Sánchez, V. (2016). Competencias socio-emocionales para la convivencia y la ciberconvivencia. En Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, O. (eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Santiago. [51-68.]. Chile: Ril.

ANEXOS

Anexo 1

Análisis de confiabilidad de la Escala de Inteligencia Emocional de Boston (2012).

En los siguientes datos se aprecian los valores del coeficiente alfa de las variables y sus respectivas dimensiones. Este indica la confiabilidad de la evaluación y consistencia interna que los ítems tienen entre sí. La tabla inferior muestra a la variable de inteligencia emocional con un coeficiente de Alfa alto, por consiguiente, se muestra el alfa de sus correspondientes dimensiones: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y manejo de las relaciones sociales.

Estadísticos de fiabilidad de la Variable de Inteligencia Emocional y sus Dimensiones

Variable y dimensiones	Alfa de cronbach	N de elementos
Inteligencia emocional	.843	22
Autoconocimiento	.779	5
Autocontrol	.677	5
Automotivación	.737	4
Empatía	.645	5
Manejo de las relaciones sociales	.627	3

Anexo 2

Análisis de confiabilidad Escala de Procrastinación General de Lay (1986) y Escala de Atención Plena (2013).

La tabla inferior ilustra a la variable de procrastinación con un coeficiente de alfa alto, de igual manera para sus dimensiones: buena planeación, demora y hacer las cosas en último minuto. Sin embargo, para las dimensiones buena gestión del tiempo ($\alpha = .594$) y mala gestión del tiempo ($\alpha = .555$) se encontraron alfas bajos. Por otro lado, se ilustra en la siguiente tabla la variable de Atención plena con un coeficiente de alfa excelente.

Estadísticos de Fiabilidad de la Variable de Procrastinación y sus Dimensiones

Variable y dimensiones	Alfa de cronbach	N de elementos
Procrastinación General	.874	20
Buena planeación	.753	4
Demora	.743	4
Hacer las cosas en último minuto	.795	4
Buena gestión del tiempo	.594	4
Mala gestión del tiempo	.555	4

Estadísticos de fiabilidad de la variable de Atención plena

Variable	Alfa de cronbach	N de elementos
Atención plena	.926	15

El instrumento utilizado para medir la procrastinación en esta investigación es el instrumento de Procrastinación General de Lay (1986), el cual en su adaptación original obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = .82$, resultando ser una escala de un solo factor, por lo que no se obtuvieron alfas para las dimensiones. Las dimensiones utilizadas en este análisis se obtuvieron tras el estudio de Hasanagic (2018) quién encontró cinco factores dentro de la escala, obteniendo una consistencia interna total del instrumento de $\alpha = .713$. Por estos motivos se cree que la consistencia interna de las dimensiones buena gestión del tiempo ($\alpha = .594$) y mala gestión del tiempo ($\alpha = .555$) tienen alfas por debajo de lo esperado.

Anexo 3

Cartas de Solicitud de Permisos

DR. ÁLVARO A. ASCARY AGUILLÓN RAMÍREZ

Director de la Facultad de Psicología, UANL.

Presente. -

Por medio del presente reciba un cordial saludo y mis más sinceros deseos de que usted se encuentre bien, al mismo tiempo me presento, mi nombre es Ana Karen Monrreal Herrera y actualmente me encuentro cursando el tercer semestre en la Maestría en Ciencias en Cognición y Educación en la institución que usted dignamente dirige, como usted sabe uno de los principales propósitos es la realización de la tesis, siendo el objetivo de mi investigación analizar la relación entre inteligencia emocional y la procrastinación, en razón de lo cual el motivo de esta carta es pedirle su permiso para utilizar la adaptación que realizó del “test de inteligencia emocional de Boston” para medir una de las variables del estudio, señalando que este apoyo solamente es para fines académicos.

Sin más que decir me despido de usted, agradeciendo su tiempo y quedando al pendiente de cualquier duda o aclaración.

Atentamente. - Ana Karen Monrreal Herrera.

Monterrey, Nuevo León a 4 de junio del 2021.

DR. JUAN FRANCISCO DÍAZ MORALES

Presente.-

Por medio del presente reciba un cordial saludo y mis más sinceros deseos de que usted se encuentre bien, al mismo tiempo me presento, mi nombre es Ana Karen Monrreal Herrera y actualmente me encuentro cursando el tercer semestre en la Maestría en Ciencias en Cognición y Educación perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México, en la cual uno de los principales propósitos de la maestría es la realización de la tesis, siendo el objetivo de mi investigación analizar la relación entre inteligencia emocional y la procrastinación, en razón de lo cual el motivo de esta carta es pedirle su permiso para utilizar la versión adaptada de la Escala de Indecisión de Mann (1982) y la escala de Procrastinación general de Lay (1986) que usted amablemente realizó, esto con el fin de medir una de las variables del estudio que es la procrastinación, mencionando que este apoyo solamente es para fines académicos.

Sin más que decir me despido de usted, agradeciendo su tiempo y quedando al pendiente de cualquier duda o aclaración.

Atentamente. - Ana Karen Monrreal Herrera.

Monterrey, Nuevo León a 10 de mayo del 2021.

DR. ERIC LÓPEZ MAYA

Director y fundador del Instituto Mexicano de Mindfulness

Presente. -

Por medio del presente reciba un cordial saludo y mis más sinceros deseos de que usted se encuentre bien, al mismo tiempo me presento, mi nombre es Ana Karen Monrreal Herrera y actualmente me encuentro cursando el tercer semestre en la Maestría en Ciencias en Cognición y Educación perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la cual uno de los principales propósitos de la maestría es la realización de la tesis, analizar la relación entre inteligencia emocional y la procrastinación en razón de lo cual el motivo de esta carta es pedirle su permiso para utilizar la versión en español del Mindful Attention Awareness Scale que usted amablemente realizó, esto con el fin de medir una de las variables del estudio que es mindfulness, mencionando que este apoyo solamente es para fines académicos.

Sin más que decir me despido de usted, agradeciendo su tiempo y quedando al pendiente de cualquier duda o aclaración.

Atentamente.- Ana Karen Monrreal Herrera.
Monterrey, Nuevo León a 21 de abril del 2021.

10/03/21.

Mr. Clarry H. Lay, PhD.

Dear Dr. Lay, I hope this letter of introduction reaches you in good health.

My name is Ana Karen Monrreal Herrera, I am currently in my 4th semester completing the Master Degree in Science with focus on Cognition and Education at the Faculty of Psychology within the Universidad Autonoma de Nuevo León (UANL), in Mexico. Currently I am working on my thesis and am investigating the relationship between emotional intelligence, procrastination and mindfulness; per this research I am reaching out to you to gain your authorization to use your Lay's General Procrastination Scale (1986).

My study will actually use the version adapted by Dr. Diaz Morales that focused on Spanish-speaking population however, I am seeking your approval as the scale creator. I will be measuring one of the variables of the scale with his adaptation on procrastination, the use of the scale will be only for investigation purpose.

Thank you in advance for your help and support, I look forward to hear back from you and if needed, resolve any questions you may have to gain your approval.

Sincerely,

Ana K. Monrreal

Monterrey, NL. Mexico.

10/03/21.

Mr. Brown, PhD.

Dear Dr. Brown, I hope this letter of introduction reaches you in good health.

My name is Ana Karen Monrreal Herrera, I am currently in my 4th semester completing the Master Degree in Science with focus on Cognition and Education at the Faculty of Psychology within the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), in Mexico. Currently I am working on my thesis and am investigating the relationship between emotional intelligence, procrastination and mindfulness; per this research I am reaching out to you to gain your authorization to use your Mindfulness Attention Awareness Scale (2003).

My study will actually use the version adapted by Eric López Maya that focused on Spanish-speaking population however, I am seeking your approval as the scale creator. I will be measuring one of the variables of the scale with his adaptation on mindfulness, the use of the scale will be only for investigation purpose.

Thank you in advance for your help and support, I look forward to hear back from you and if needed, resolve any questions you may have to gain your approval.

Sincerely,

Ana K. Monrreal

Monterrey, NL. Mexico.

Anexo 4

Confiabilidad de la escala de atención plena - Pilotaje

Confiabilidad de la escala de atención plena

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.842	.848	15

Anexo 5

Confiabilidad de la escala de Procrastinación - Pilotaje

Confiabilidad de la escala de Procrastinación General de Lay (1986)

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.817	.821	20

Anexo 6
Datos del Pilotaje de la Escala de Inteligencia Emocional

Confiabilidad de la escala de Inteligencia emocional de Boston (2012)

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.822	22

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia Emocional	.140	21	.200*	.915	21	.068

Correlación entre dimensiones de la escala de Inteligencia emocional

	Autoconocimiento	Autocontrol	Automotivación	Empatía	Manejo de las relaciones sociales	Inteligencia Emocional
Autoconocimiento	1.000	.265	.000	.287	.520	.596
Autocontrol	.265	1.000	.755	.441	.484	.858
Automotivación	.000	.755	1.000	.373	.445	.707
Empatía	.287	.441	.373	1.000	.287	.609
Manejo de las relaciones sociales	.520	.484	.445	.287	1.000	.776
Inteligencia Emocional	.596	.858	.707	.609	.776	1.000