

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



TESIS DOCTORAL

Estudio de Mindfulness en el ámbito educativo con
adolescentes

PROGRAMA DE DOCTORADO

Educación y Psicología

Isabel Mauriz Turrado

Director de la Tesis: Francisco Javier Fernández Río



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:
Isabel Mauriz Turrado (2024) *Estudio de Mindfulness en el ámbito educativo con adolescentes*
Oviedo: Universidad de Oviedo.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2024 Universidad de Oviedo

© La autora

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

ISNI: 0000 0004 8513 7929

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

<https://publicaciones.uniovi.es/>

ISBN: 978-84-10135-37-6



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Estudio de Mindfulness en el ámbito educativo con adolescentes	Inglés: Study of the impact of Mindfulness in school with adolescents
2.- Autor	
Nombre: Isabel Mauriz Turrado	
Programa de Doctorado: Educación y Psicología	
Órgano responsable: Centro Internacional de Posgrado	

RESUMEN (en español)

La presente Tesis Doctoral tiene como objetivo principal analizar el impacto de un programa de intervención basado en Mindfulness en el alumnado de Educación Secundaria.

En la introducción queda reflejado el cambio de enfoque debido a los diversos problemas surgidos, en especial a la pandemia.

En el marco teórico se destaca que el Mindfulness pretende que las personas sean conscientes del momento presente, sin juzgar las experiencias de su vida.

En cuanto a la metodología, es un estudio de tipo cualitativo. Se ha empleado el modelo hipotético-deductivo. La investigación tuvo lugar en un instituto localizado en el norte de España, con 17 estudiantes de 2º E.S.O. Se realizó una intervención educativa basada en Mindfulness con 16 sesiones. Con respecto a los instrumentos empleados, hubo entrevistas individuales con los alumnos, la tutora, la jefa de estudios y las familias que participaron voluntariamente. Asimismo, hubo grupos focales con los estudiantes. Tanto los grupos focales como las entrevistas se grabaron en audio, informando de forma previa a cada sujeto, y se transcribieron de manera textual.

En cuanto a los resultados, se destacan siete temas relevantes: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema y cambio emocional.*



En la discusión queda reflejada la importancia de este tipo de investigaciones en la población adolescente y dentro de centros educativos. Ha permitido una disminución en los niveles de estrés y ansiedad, una mejora en las relaciones interpersonales, un incremento en la concentración, y sentir una mayor sensación de felicidad.

En las conclusiones se observa que se han cumplido las tres hipótesis planteadas. Además, destacan los beneficios que tiene la práctica del Mindfulness en Secundaria.

Existen limitaciones y perspectivas de futuro. Dentro de las primeras, destaca el tamaño muestral y que dicha muestra no ha sido aleatoria; en las segundas, realizar intervenciones con toda la comunidad educativa y enfocarlo hacia otras etapas educativas.

En los anexos se puede encontrar la distribución de todas las sesiones. La relevancia de estos datos se ha plasmado en una publicación en la revista *RETOS* (Scopus Q2).

RESUMEN (en inglés)

The main purpose of this Doctoral Thesis is to analyze the impact of an intervention program based on Mindfulness on Secondary Education students.

The introduction reflects the change in focus due to the various problems that have arisen, especially the pandemic.

In the theoretical framework, it stands out that Mindfulness aims for people to be aware of the present moment, without judging their life experiences.

Regarding the methodology, this is a qualitative study. We have used a hypothetico-deductive model. The research took place in a high school located in the north of Spain, with 17 2nd ESO students. We carried out a 16-session educational intervention based on Mindfulness. Regarding the instruments used, there were individual interviews with the students, the classroom teacher,



the head of studies and the families who participated voluntarily. Likewise, there were focus groups with the students. Both the focus groups and the interviews were audio recorded, after informing each individual, and they were transcribed verbatim.

Regarding the results, we especially take into account seven relevant issues: *global perspective, relaxation and tranquillity, interpersonal relationships, being aware of the present moment, attention and concentration, attitude towards a problem and emotional change.*

The importance of this type of research in the adolescent population and within educational centers is reflected in the discussion. It has allowed a decrease in stress and anxiety levels, an improvement in interpersonal relationships, an increase in concentration, and a greater sense of happiness.

The conclusions show that the three hypotheses proposed have been proven. In addition, we mention the benefits of practicing Mindfulness in Secondary School.

There are limitations and future prospects. The first include the sample size and the fact that said sample has not been random; regarding the latter, interventions with the entire educational community can be carried out and further investigations can focus on other educational stages.

The distribution of all sessions can be found in the annexes. The relevance of these data has been reflected in a publication in the magazine RETOS (Scopus Q2).

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Francisco Javier Fernández Río, director de la Tesis, por su confianza en este proceso que ha tenido tantas dificultades. Gracias por enseñarme un pilar fundamental en la vida, que los retos no se deben de ver como un problema, sino como una gran oportunidad. Gracias por su gran ayuda en esta etapa de mi vida.

Esta Tesis ha sido subvencionada por la Administración del Principado de Asturias a través del Programa de Ayudas "Severo Ochoa" para la formación en investigación y docencia del Principado de Asturias. Por lo tanto, gracias por esta gran oportunidad.

Mi agradecimiento al Equipo Directivo del I.E.S. "La Quintana" y en especial a Piluca, por abrirme las puertas, por tu gran apoyo y por tu confianza en mi proyecto y a Nuria, por ser una de las personas que ha participado en la Tesis, por tu ayuda y por enseñarme aspectos que no voy a olvidar nunca. Gracias a todos porque sois grandes profesionales y por ser personas maravillosas.

Mi gratitud hacia el Equipo Docente del I.E.S. "La Quintana" y en especial a la tutora del grupo-clase, por haber decidido participar en el proyecto y por ser un pilar esencial en el estudio. Gracias al profesor de Educación Física, porque quiso dejarme parte de sus horas de clase, y me enseñó la gran importancia que tiene la docencia. Gracias a Natalia, profesora de música, por los momentos compartidos y además, por todo lo que me enseñó. Gracias a todos los profesores que me demostraron su amor por su trabajo.

Gracias a los verdaderos protagonistas de la investigación, a los 17 alumnos. Es difícil expresar con palabras todo lo que me habéis marcado, me habéis enseñado que, a pesar de lo difícil que es la etapa de la adolescencia, sois personas con coraje, muy participativas, implicadas e inteligentes. Es mucho lo que me llevo de vosotros.

Gracias a las familias que, de manera voluntaria, decidieron participar en el estudio. Gracias por vuestras palabras hacia mí.

Quiero agradecer a la Universidad de Oviedo el abrirme las puertas y demostrarme la gran importancia que tiene la investigación. Igualmente, a la Universidad de León, que además de ser el lugar donde inicié mi etapa universitaria, es el sitio donde hice la estancia.

Gracias a cuatro personas que, de algún modo, están a mi lado, no como a mí me gustaría, pero sé que siempre estarán conmigo. Porque os siento tan cerca de mí a pesar de que estéis tan lejos. Me habéis demostrado que estaremos unidos a lo largo del tiempo. Gracias a mis cuatro abuelos. Gracias por quererme.

Gracias a José Manuel por confiar más en mí que yo misma. Gracias por ser siempre mi bastón. Gracias por recogerme cuando me he caído. Durante las dificultades que tuve en la Tesis debido a la pandemia, tú siempre viste luz, incluso cuando yo sólo veía oscuridad. Gracias por tu apoyo incondicional en lo bueno, pero, especialmente, en lo malo. Gracias por enseñarme y demostrarme que eres una persona increíble. Gracias por creer en mí. Gracias por tu amor.

Gracias a mi madre por tu amor incondicional, por tu preocupación excesiva hacia mí. Por estar siempre a mi lado. Porque, a pesar de los años, tú sigues conmigo. Por los mil momentos compartidos. Porque nos une un lazo para toda la vida.

Gracias a mi padre, por los grandes momentos compartidos, especialmente en la infancia, y por tu confianza en mí.

Gracias a mi tía por decirme siempre esa frase: “si los demás pueden, tú también”. Gracias por quererme tanto. Gracias por preocuparte por mí. Porque, de alguna manera, siempre estaremos las tres juntas.

Gracias a toda mi familia por estar a mi lado.

Gracias a Martha por no ser simplemente mi mejor amiga, por ser como la hermana que siempre quise tener y nunca tuve. Por escucharme, por estar conmigo, por decirme las cosas que hago bien y las que hago mal, por tu ayuda.

Gracias a mis amigos por vuestro apoyo y confianza.

Gracias a todas y cada una de las personas que han formado parte de mi vida en algún momento, porque todas me habéis enseñado grandes aprendizajes que me han aportado mucho en mi vida.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Teorías relacionadas con el bienestar.....	9
2.1.1. Teoría del bienestar subjetivo	9
2.1.2. Teoría de la autodeterminación	11
2.1.3. Teoría del bienestar de Seligman	20
2.1.4. Otras teorías	25
2.2. Trastornos en la adolescencia	32
2.2.1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	32
2.2.2. Trastorno de la conducta	39
2.2.3. Trastorno del lenguaje	42
2.2.4. Otros trastornos	45
2.3. Problemas de conducta y disrupción en las aulas.....	48
2.3.1. Concepto	48
2.3.2. Factores de riesgo	51
2.3.3. Consecuencias	57
2.3.4. Soluciones	57
2.4. Relajación	63
2.4.1. Concepto	63
2.4.2. Relajación en los últimos siglos	64
2.4.3. Beneficios de la relajación	65
2.4.4. Relajación muscular progresiva	67
2.4.5. Otros métodos de relajación	68

2.4.6. Relajación en las aulas	73
2.5. Educación emocional	78
2.5.1. Conceptualización	78
2.5.2. Concepto de emociones y sus tipos.....	79
2.5.3. Funciones de las emociones.....	82
2.5.4. Concepto y origen de la inteligencia emocional	85
2.5.5. Modelos de inteligencia emocional	89
2.5.6. La educación emocional y sus beneficios	94
2.6. Mindfulness.....	97
2.6.1. Concepto	97
2.6.2. Mindfulness a lo largo de la historia	108
2.6.3. Beneficios del Mindfulness	110
2.6.4. Programas de Mindfulness	112
2.6.5. Efectos del Mindfulness en el cerebro	121
2.6.6. Mindfulness en el ámbito educativo	123
2.6.7. Educación emocional y Mindfulness	129
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	131
3.1. Objetivos.....	132
3.2. Hipótesis	132
4. METODOLOGÍA.....	133
4.1. Diseño	134
4.2. Participantes	135
4.3. Instrumentos	136
4.4. Procedimiento	141
4.5. Análisis de datos.....	145

5. RESULTADOS	148
6. DISCUSIÓN	161
7. CONCLUSIONES	167
8. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	170
8.1. Limitaciones	171
8.2. Perspectivas de futuro	171
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173
10. ANEXOS.....	233
10.1. Sesiones desarrolladas en el programa de intervención	234
10.2. Artículo derivado de la tesis	252

1. INTRODUCCIÓN

En el momento en que uno pone toda su atención en algo,
incluso una brizna de hierba,
se convierte en un mundo misterioso, impresionante,
indescriptiblemente magnífico en sí mismo.

Henry Miller

A lo largo de la Tesis, debido principalmente a la pandemia, se han tenido que realizar diversas modificaciones en el proyecto. En marzo de 2020 comenzó el confinamiento, por lo que hubo que modificar el proyecto anterior. Por este motivo, el equipo investigador estuvo en continua búsqueda bibliográfica para descubrir las investigaciones más novedosas de ese momento y poder llevar a cabo un estudio basado en evidencias científicas.

Durante el curso escolar 2020-2021, la Consejería de Educación impedía la posibilidad de realizar actividades complementarias en los centros educativos, es decir, no era posible que personal externo impartiera clases al alumnado de centros educativos en el Principado de Asturias. Debido a esta situación, la investigación tuvo que “dar un giro”; conllevó un cambio del estudio y se tuvo que traducir en que el equipo investigador indagara de forma constante a través de nuevos artículos para actualizar la información del estudio.

En el curso 2021-2022, la idea era comenzar un proyecto en el que se iban a estudiar diversas variables con adolescentes de un Instituto localizado en Oviedo. Se llevaron a cabo varias reuniones durante el curso anterior y en ese mismo curso con el AMPA, el Equipo Directo, la Jefatura Adjunta de Estudios de Secundaria, el Consejo Escolar, el Equipo de Orientación, los tutores de 2º E.S.O., y el Departamento de Educación Física. Todo el Equipo Directivo estaba conforme con el proyecto y lo veían una oportunidad para su centro educativo y para su alumnado, pero debido a la gran carga de trabajo, y a pesar de la gran insistencia de la doctoranda al ir todos los días al Instituto, resultaba muy complejo indicar una fecha de inicio concreta por parte del I.E.S. El personal investigador se reunió con los padres de los alumnos de 2º E.S.O. de ese Instituto, pero la participación fue inferior al 5%. Además, se creó un grupo de Facebook, en el que la doctoranda fue subiendo información relacionada con la actividad física, alimentación y Mindfulness a lo largo del 1º trimestre, con apenas participación por parte de los padres. Sin previo aviso se eliminó el tema de la prevención de drogas por parte del Instituto, algo que estaba ya propuesto al comienzo de la investigación. En otra reunión se incorporó el tema del Mindfulness que no estaba incluido en el proyecto original. Debido a la poca participación del I.E.S., se decidió proponer el proyecto a diversos centros

educativos, pero con una temporalización inferior. Como el curso educativo ya había comenzado, no era posible realizar un proyecto tan ambicioso, por lo que se realizó un nuevo enfoque y el estudio, debido a la novedad que este tema transmite, iba a tratar sobre Mindfulness. El I.E.S. “La Quintana” fue el centro educativo que estaba dispuesto a realizar un cambio en su programación docente para que el proyecto de Mindfulness en 2º E.S.O. fuera una realidad.

La información que se iba a impartir en las sesiones de alimentación, prevención de drogas, talleres para padres, descansos activos, actividades extraescolares, eventos especiales, y el contenido que se iba a incluir en las redes sociales fue desarrollada por la doctoranda durante los cursos académicos anteriores, a pesar de que no pudo llevarse a cabo. Asimismo, el estudio del acelerómetro y la comprensión de los distintos cuestionarios fue un tema esencial al comienzo de la investigación en el que participó la doctoranda.

Del mismo modo, la doctoranda ha escrito varias comunicaciones a Congresos, algunas de ellas, basadas en los temas originales de esta Tesis doctoral.

En el curso 2022-2023, el equipo investigador escribió y publicó el artículo que se encuentra en anexos.

El proyecto original se explica en estas líneas:

La **hipótesis** era descubrir si las intervenciones realizadas en materia sanitaria contribuyen a mejorar los hábitos saludables de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los objetivos que se planteaban en el proyecto eran:

- “Monitorizar” al grupo de alumnos que comenzaban en 1º de la E.S.O. en un Instituto localizado en la capital del Principado de Asturias durante tres cursos escolares consecutivos y compararlos con una población similar. Mediante ese proyecto, se pretendía llevar a cabo una intervención y un seguimiento de la salud de un grupo amplio de adolescentes desde las perspectivas física, psicológica, social y educativa.

- Realizar intervenciones y analizar los aspectos nutricionales y de actividad física, las conductas (alimentación, higiene dental, consumo de sustancias, etc.) y los contextos claves que condicionan los comportamientos (familia, escuela, compañeros, etc.).

Las intervenciones educativas implicarían a toda la Comunidad educativa, porque los padres son agentes imprescindibles para la concienciación de los adolescentes para promover unos hábitos nutricionales correctos, una realización diaria de la actividad física y la prevención en el consumo de las drogas:

1) Alimentación: el trabajo se iba a realizar a través del Plan de Acción Tutorial a lo largo del curso en colaboración con el centro educativo; entre las temáticas a desarrollar figurarían la valoración de la importancia del desayuno saludable, la influencia de los medios de comunicación en la alimentación, la relación de las redes sociales y los malos hábitos nutricionales, la producción de alimentos y un consumo responsable de los mismos.

2) Tabaco, alcohol y otras drogas: este trabajo también se desarrollaría a través del Plan de Acción Tutorial a lo largo del curso en colaboración con el centro educativo. Entre las diferentes propuestas que se iban a realizar, hay que destacar el debate sobre los mitos en relación con las drogas, la prevención del alcoholismo, la conexión entre la influencia social y el consumo de drogas, la preparación de eslóganes sobre esta temática, y cómo actuar ante un caso de intoxicación alcohólica.

3) Recreos activos: ya existía este proyecto en el I.E.S. de referencia, así que se propondrían aspectos de mejora a los encargados, si fueran necesarios.

4) Asignaturas específicas: ya existía en el centro educativo en 2º de la E.S.O. la asignatura optativa específica “Proyecto de vida saludable”, en la que la salud es el eje central de la misma; por lo tanto, se trataría de proporcionar *feedback* al docente encargado y propuestas de mejora, si fueran necesarias. Además, se propondría la implantación de una segunda asignatura optativa

específica denominada “Estilo de vida activo” para 1º E.S.O. para incrementar el trabajo en esta materia.

5) Transporte activo al y del centro educativo: el objetivo era entender por qué acuden así al centro y plantear medidas que les ayuden a ir caminando. Entre las diferentes acciones se propondría la creación de “rutas seguras” para caminar al centro o la “semana de la movilidad” para ir en bicicleta al centro.

6) Actividades extraescolares: se pretendía recuperar la actividad física en el centro durante las tardes, proponiendo diferentes actividades de carácter no-competitivo; para ponerlo en marcha sería fundamental la ayuda del AMPA.

7) Descansos activos: se trataría de introducir breves momentos (5 minutos) de actividad física a lo largo de la jornada escolar en todas las clases, excepto Educación Física. Para ello se solicitaría la colaboración de los departamentos y de los docentes.

8) Eventos especiales: el objetivo era organizar actividades significativas que promovieran la actividad física y los hábitos saludables; de esta forma se plantearían dos grandes grupos de actividades:

*Dentro del horario escolar: carreras solidarias, y eventos especiales vinculados con la salud.

*Fuera del horario escolar: “quedadas” los fines de semana para realizar rutas, y participar en carreras populares.

9) Escuela de Padres: el objetivo era trabajar con las familias para tener una mayor incidencia en el cuidado de la salud de sus hijos; se iba a realizar en colaboración con el centro educativo. Para esto, tendrían lugar dos sesiones presenciales donde se trataría con la familia, la influencia de la alimentación y la prevención en el consumo de drogas en los jóvenes. Además, se enviarían diferentes *podcasts* y videos, entre los que destaca “cómo hablar con los hijos sobre el tema de las drogas”, “la autoestima”, “la importancia de las normas”, “ocio saludable en familia”, “trastornos de la conducta alimentaria”.

10) Grupo de Facebook: para dar “voz y luz” a todo el proyecto se iba a crear un grupo cerrado de Facebook con los progenitores de los estudiantes participantes.

11) Instagram: en línea con la idea anterior, se promocionarían las actividades planteadas a través de una cuenta de Instagram.

El estudio constaba de estudiar diferentes **parámetros** a lo largo de los tres años con respecto a los estudiantes de secundaria de un Instituto, siempre con el consentimiento de las familias:

a) **Físico:**

- Medidas antropométricas: tomadas siguiendo el protocolo establecido por la *International Society for the Advancement of Kinanthropometry*.
- Actividad física y sueño: con acelerómetros ActiGraph-GT3Xw durante las 24 horas del día, 7 días de la semana a lo largo de una misma semana.

b) **Bioquímico:**

- Analíticas de sangre: extracciones sanguíneas de los participantes por personal del Servicio de Salud del Principado de Asturias (SESPA). En caso de detectarse cualquier tipo de patología, se informaría a los padres y al Instituto.

c) **Social:**

- Salud general: por medio del *General Health Questionnaire-12*.
- Motivos de prácticas de actividad física: mediante la *Escala de Motivos para la Actividad Física*.
- Estatus socioeconómico: se emplea el *Family Affluence Scale*.
- Entorno social: se emplea el *Self-Report Instrument to Assess the Influence of Social Support and the Physical Environment on Physical Activity in Adolescents*.
- Autoconcepto físico: percepción personal medida a través del *Physical-Self-Concept Questionnaire*.

- Intención de ser físicamente activo: percepción futura del alumnado para ser dinámicos; es evaluado gracias al *Intention to be Physically Active Questionnaire*.
- Rendimiento académico: se tendrán en cuenta las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas durante el curso escolar.
- Motivación hacia la escuela: mediante la *Academic Motivation Scale*.
- Síntomas depresivos: *Scale of Depressive Symptoms*.
- Bullying: *European Bullying Intervention Project Questionnaire*

En conclusión, la idea original era valorar aspectos relacionados con la alimentación, la actividad física, el consumo de drogas, la motivación de los adolescentes de 1º a 3º curso de E.S.O., y en caso de detectarse cualquier tipo de patología, se avisaría a toda la Comunidad educativa.

2. MARCO TEÓRICO

La atención plena (*Mindfulness*) es estar completamente despierto en nuestras vidas. Se trata de percibir la exquisita intensidad de cada momento.

También ganamos acceso inmediato a nuestros propios y poderosos recursos internos para la comprensión, la transformación y la sanación.

Jon Kabat-Zinn

2.1. TEORÍAS RELACIONADAS CON EL BIENESTAR

2.1.1. TEORÍA DEL BIENESTAR SUBJETIVO

La Psicología considera el término “Bienestar Subjetivo” sinónimo al concepto de “Felicidad”. En 1973 se desarrolló esta perspectiva gracias a los estudios científicos propios de la Psicología Positiva, haciendo hincapié en satisfacer el hecho de que los seres humanos pueden sentir ese bienestar, pero sin excluir los elementos negativos (D’Anello, 2006). La Psicología Positiva analiza mediante la Ciencia el funcionamiento óptimo de cada ser humano y permite conocer los elementos implicados para llegar a tener una vida plena y feliz. Por eso hay investigadores que la consideran como la Ciencia del Bienestar (Vázquez y Hervás, 2009).

Al bienestar subjetivo le afectan variables biológicas (como la herencia genética, la edad y el género), de personalidad (es decir, las características individuales propias de cada persona, como la forma de entender la felicidad o la infelicidad) y los acontecimientos que ocurren en la vida (Lyubomirsky, 2005). Los sujetos que tienen índices elevados de bienestar subjetivo son los que presentan mayores habilidades gracias a su autocontrol y son capaces de resolver de manera satisfactoria los problemas que les acontecen (Figuroa et al., 2005). En este sentido, la investigación de Atienza et al. (2000) predicen que las personas con un elevado bienestar subjetivo son las que tienen una correcta salud mental, y, además, no aparecen en ellas síntomas de depresión, estrés o ansiedad. Por su parte, Gómez et al. (2007) consideran que el bienestar subjetivo está basado en los pensamientos que cada sujeto tiene de su propia vida; además, éste también se ve influenciado por el balance emocional y cognitivo de los acontecimientos vividos.

Diener es uno de los científicos más influyentes del Bienestar Subjetivo y ha mostrado que éste influye tanto en la salud como en la longevidad (Diener et al., 2018). Un individuo posee un Bienestar Subjetivo elevado cuando alcanza un equilibrio entre distintas variables, como los acontecimientos de estrés, los recursos propios, las habilidades sociales y las valoraciones personales de las diferentes interacciones sociales (Sandín y Chorot, 2003). Así, la reducción de

estrés es posible gracias a la habilidad de cada persona de ser capaz de afrontar las situaciones para disminuir la ansiedad propia (Domínguez et al., 2006).

El bienestar subjetivo permite que los sujetos que tienen relaciones beneficiosas, un trabajo que les resulte gratificante, que sean capaces de valorar su existencia como eficaz y que tengan por lo menos tres acontecimientos a nivel emocional positivos frente a uno negativo, son las que consiguen triunfar en las metas y objetivos que se propongan (Goleman, 2012).

Por su parte, Fischman (2011) propone que tanto el buen humor como la risa pueden reducir las hormonas del estrés, tales como la adrenalina y el cortisol; pero con el paso de los años, existe una reducción considerable en los momentos de risa que tienen los niños respecto a los que puede tener una persona adulta. Además, también mejora el sistema inmunitario gracias a que genera anticuerpos, ayuda a combatir los momentos de dolor, contribuye al bienestar del sistema digestivo y se queman calorías. Las personas que son capaces de escribir sobre las situaciones que les preocupan y les han hecho daño consiguen mejorar el sistema inmunitario. Asimismo, el perdón es un factor relevante para reducir la ira (Fischman, 2011).

La Psicología Positiva hace hincapié en los diferentes hechos que llevan al Bienestar Subjetivo: focalizar en los acontecimientos más favorables y valorar los aspectos positivos de uno mismo. En definitiva, hay que centrarse en lo que funciona y obviar lo que no resulta satisfactorio (Cuadra y Florenzano, 2003). Según Bird y Markle (2012), el Bienestar Subjetivo va ligado a la capacidad que tiene un adolescente de adaptarse con éxito a los diferentes ambientes, es decir, a la resiliencia. Diferentes estudios apoyan esta relación y además la asocian de manera positiva con la satisfacción con los sucesos que ocurren en la vida (Liu et al., 2012; Mak et al., 2011). Por todo ello, se reconoce que los menores que son resilientes son más felices y se sienten mejor con ellos mismos (Ramos-Díaz et al., 2016), de modo que, para llegar a ser personas resilientes, hay que tener buen humor y optimismo (Reivich, 2003). Cornejo y Lucero (2005) afirmaron que un componente que incide en el Bienestar Subjetivo es la capacidad de afrontamiento basada en el apoyo de otras personas y también el hecho de ser

capaz de poder solucionar los problemas. De igual forma, influye en el bienestar, si los conflictos se resuelven de una forma eficaz y, además, el ser capaz de tomar decisiones (Hidalgo y Júdez, 2007).

2.1.2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales, cuya satisfacción incrementa la salud mental, el bienestar personal y la motivación intrínseca (Medellín, 2010). En consecuencia, para conseguir aunar salud, bienestar y motivación, la satisfacción de la autonomía se conseguiría cuando una persona se sienta capaz para poder desarrollar una actividad por sí misma, cuando la percepción de competencia de un sujeto es percibida como un sentimiento de eficacia, y cuando las relaciones sociales se aprecian como aceptación positiva y pertenencia a un grupo de personas (Deci y Ryan, 2000).

Las investigaciones de Deci y Ryan (1985) tratan la teoría de la autodeterminación como una macro teoría, compuesta por mini- teorías respecto al logro y adquisición de la motivación en las personas en función de los diferentes contextos. Por lo tanto, se podría considerar una forma de conocer y demostrar los conocimientos respecto a la motivación de los seres humanos. La autodeterminación es una sucesión de fases continua y de forma intencional, cuyo origen está en las primeras edades. Se puede relacionar de maneras muy distintas, entre las que destaca el ser capaz de manifestar las propias preferencias y tomar las decisiones con valentía, tener autogestión y algún control sobre el contexto que rodea (Erwin et al., 2009).

Ryan et al. (2008) resaltaron los conceptos de bienestar hedónico y bienestar eudaimónico. El primero va ligado con sentir placer o felicidad mientras que el segundo está ligado al desarrollo de tener una buena vida. Consideran más relevante el segundo ya que se estudia como un proceso. El bienestar eudaimónico está representado por la motivación intrínseca. En éste se busca que cada sujeto desarrolle valores que sean motivantes de manera intrínseca y

en los que se permita una mejora en el crecimiento emocional y mayor calidad en las relaciones sociales. El objetivo no es conseguir dinero o fama, ya que está centrado en la parte más intrínseca de las metas. El bienestar eudaimónico permite satisfacer las necesidades psicológicas básicas.

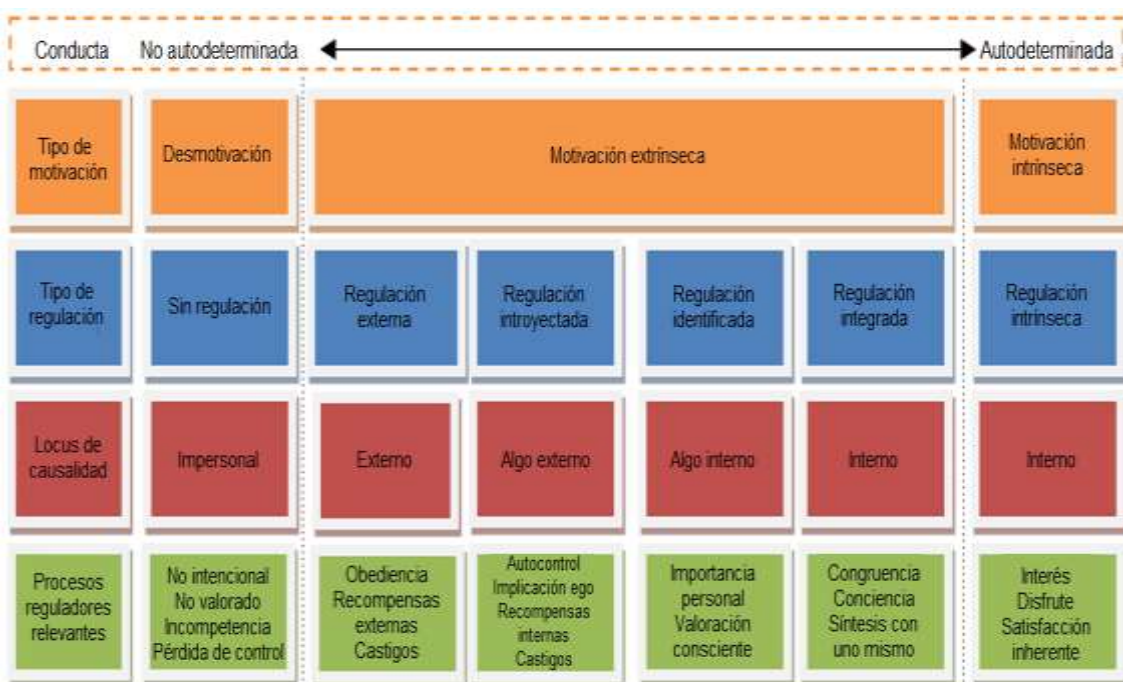
Deci y Ryan (1985) consideran a la teoría de la autodeterminación como una teoría empírico-humanista con un enfoque dialéctico-orgánico. Se considera que las personas son sujetos activos que quieren conseguir su crecimiento personal, controlar los diferentes contextos en los que se encuentran y que pueden integrar cada experiencia vivida para buscarle un sentido a su existencia. Por consiguiente, cada persona vive para ser capaz de obtener sus necesidades (Deci y Flaste, 1996). Esta teoría define que los humanos son seres activos, que de manera innata pueden conseguir su crecimiento y bienestar psicológico y que les permite ser personas resolutivas capaces de responder a las elecciones propias de la vida de forma voluntaria. Es sustancialmente importante el contexto social de la persona y los apoyos que tenga; por ende, se podría decir que el ambiente social puede, por un lado, ayudar a conseguir un crecimiento psicológico, pero por otro puede perjudicar y crear frustraciones personales (Deci y Ryan, 1985). La revisión sistemática de Salazar-Ayala y Gastélum-Cuadras (2020) induce a pensar que la teoría de la autodeterminación es flexible y permite aumentar la motivación intrínseca.

Esta teoría se ha centrado en diferentes contextos, entre los que destaca el deporte y el ámbito educativo (Li et al., 2005), para mostrar cómo afecta la motivación intrínseca o extrínseca hacia una tarea o situación. En el contexto educativo, el alumnado que tiene un mayor rendimiento académico forma parte del grupo que experimenta una mayor motivación autónoma (Cerasoli et al., 2014). Así, para conseguir un resultado óptimo en el aprendizaje del alumnado adolescente, es necesario apoyar la autonomía, en ausencia de control. Por el contrario, si existe un perfil ligado a un alto control, aunque vaya unido a la motivación, ocasiona resultados menos satisfactorios. Los resultados son más desadaptativos cuando existen perfiles que combinan el apoyo a la autonomía con un alto control, en lugar de sólo alta autonomía (Haerens et al., 2018; Vansteenkiste et al., 2018). Por lo que, un estilo docente que sea tanto

controlador como motivacional, afecta de manera negativa a las necesidades psicológicas básicas, ocasionando frustración al mismo tiempo que genera motivación y desmotivación controlada (Haerens et al., 2015).

Esta teoría considera el concepto de motivación como una jerarquía basada en tres niveles: global, contextual y situacional (Hellín, 2007; Vallerand, 1997). El global está relacionado con la mayor parte de la vida de los individuos (Hellín, 2007). Está representado por una orientación de cada sujeto de forma general, la cual, está vinculada con la personalidad (Vallerand, 1997). En el contextual, cada individuo se ve más reflejado por un contexto que por otro (Cervelló, 1996). Los elementos sociales tienen un gran poder (Vallerand, 1997). Finalmente, en el nivel situacional, los sujetos se ven afectados por un momento específico, pero no de forma permanente (Cervelló et al., 2007). Por lo tanto, no se puede repetir un determinado suceso de ninguna manera al ser tan concreto respecto a la esfera temporal (Vallerand, 1997).

Figura 1. Conductas de autodeterminación, tipos de motivación y regulación, locus de causalidad y procesos reguladores relevantes (basado en Deci y Ryan, 2000).



La Teoría de la Autodeterminación está vinculada a varias teorías:

a) Teoría de la Integración Orgánica

La motivación está representada por tres grandes agrupaciones con grados de autodeterminación diferentes respecto a la conducta. El recorrido va desde una conducta no-autodeterminada hasta una autodeterminada. Las motivaciones a las que se refiere son: la intrínseca, la extrínseca, y desmotivación. La motivación intrínseca es una herramienta eficaz para superar las dificultades, ya que promueve la resolución eficaz de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales (Wenger y Snyder, 2000). La motivación extrínseca hace referencia a recompensas que recibe un sujeto por la realización de una actividad (Bonner y Sprinkle, 2012). Finalmente, la desmotivación es una sensación causada por una ausencia de esperanzas en todos los ámbitos y una sensación de inseguridad para resolver un problema y una falta de optimismo ante las actividades diarias, y conlleva un estado de pesimismo y desgana (Alonso y Pardo, 1990).

Muchas de las actividades que se realizan a lo largo de la vida carecen de interés para los sujetos y se ven afectadas por las influencias sociales debido a las nuevas responsabilidades y a no considerarlas atractivas (Deci y Ryan, 1985). El bienestar queda alterado negativamente cuando ocurre la desmotivación (no existe ni motivación intrínseca, ni extrínseca); cuando los individuos no valoran una actividad, no esperan un resultado satisfactorio o no se sienten con competencia para realizarla (Ryan y Deci, 2000). Según Deci y Flaste (1996), esta teoría reconoce las distintas maneras de motivación extrínseca y los aspectos sociales que afectan a la misma.

La motivación intrínseca, extrínseca y, también, la amotivación, constituyen factores elementales para conocer el desarrollo psicológico que conlleva a una conducta concreta (Deci y Ryan, 1987; Whitehead y Corbin, 1997). Existe una relación directamente proporcional entre la diversidad en una tarea y la motivación intrínseca (Brustad, 1988). También se han observado correlaciones entre el hecho de ser capaz de enfrentarse a nuevos retos y la motivación intrínseca (Wong y Bridges, 1995). La motivación va ligada a ser más

persistente y tener un mayor esfuerzo en las diferentes actividades (Martens y Webber, 2002). Los altos niveles de motivación intrínseca se asocian con sentir una mayor satisfacción por el hecho de participar y de tener iniciativa a la hora de emprender cada tarea (Deci y Ryan, 1985). Por el contrario, la desmotivación, como este término indica, hace referencia a una falta de motivación (Deci y Ryan, 1985). Un ser desmotivado siente apatía, una sensación de no controlar las actividades que hace, y también experimenta incompetencia, lo que le conlleva a tener un malestar emocional (Abramson et al., 1978). Por ello, la desmotivación va ligada a una pérdida o reducción del bienestar (Roith et al., 2017). La motivación intrínseca y extrínseca se diferencian en factores claves. Con respecto a la motivación intrínseca, la causa de participar forma parte del proceso, mientras que la motivación extrínseca tiene relación con los provechos que obtenga (Carratalá, 2004). Cuando un individuo se encuentra motivado de manera intrínseca no busca el beneficio *per se*, sino que se centra en divertirse, es decir, se enfoca en el proceso y no tanto en el resultado que pueda llegar a obtener. El caso contrario es cuando una persona está motivada de forma extrínseca, los seres humanos se implican y se responsabilizan de una actividad concreta pero el objetivo es alcanzar un determinado fin (Vallerand, 2001).

Carratalá (2004) expone que las emociones son diferentes respecto a la motivación intrínseca y extrínseca. Por ello, cuando los individuos experimentan estar intrínsecamente motivados, van a tener diferentes sensaciones como diversión, además de libertad y relajación, y la tensión que puedan llegar a sufrir es mínima. En cambio, si se hallan extrínsecamente motivados, la presión y la tensión que experimentan va en aumento. Las recompensas que se esperan lograr son diferentes en la motivación intrínseca y extrínseca. Partiendo de la motivación intrínseca, las personas quieren obtener satisfacciones afectivas como el placer o la diversión que van relacionadas con el hecho de participar. Sin embargo, los individuos motivados extrínsecamente buscan como objetivo conseguir gratificaciones materiales o sociales (Deci y Ryan, 1985), por lo que pretenden tener prestigio, admiración, celebridad (Vallerand et al., 1987). Por esto, queda claro que el objetivo es diferente cuando los individuos están motivados intrínsecamente o extrínsecamente (Ryan et al., 1996).

En relación con los demás tipos de regulaciones, la regulación introyectada busca el ser capaz de interiorizar la regulación externa, pero sin considerarla propia; o, lo que es lo mismo, tanto las gratificaciones como los castigos siguen existiendo, pero en este caso, son internos, están vinculados a evitar la culpa y la ansiedad. Un ejemplo sería: adolescentes que estudian para no considerarse como seres irresponsables (Stover et al., 2017). Por otro lado, si el individuo opta por las tareas que quiere hacer, pero los motivos que le llevan a la acción son externos, se refiere a la regulación identificada. Son capaces de valorar los estudios y el aprendizaje. La regulación integrada está basada en que las necesidades propias son coherentes con los comportamientos colectivos. Por ejemplo, en un estudiante que cree que la educación, va a influir en mejorar su realidad (Stover et al., 2017). Por tanto, se puede concluir que la regulación identificada está unida a tareas que permitan lograr los objetivos y propósitos individuales. Las maneras controladas de motivación abarcan la regulación externa que se refiere a las distintas actividades que buscan tener recompensas y elogios, y la regulación introyectada va cohesionada con tareas que permiten una regulación interna (Deci y Ryan, 2000; Garn et al., 2019).

b) Teoría de Evaluación Cognitiva

Intenta explicar cómo los factores externos influyen en la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000), que se ve afectada por factores como el control interpersonal o el propio ego, y donde la competencia y la autonomía son fundamentales para la consecución última del bienestar (Roith et al., 2017). Su enfoque está basado en el impacto que existe entre las recompensas extrínsecas y la motivación. Igualmente, examina la relación que tienen los seres humanos con las recompensas. De una manera primordial, evidencia las interacciones entre las necesidades básicas y la motivación intrínseca. Los comportamientos que están regulados de forma intrínseca se encuentran autodeterminados (Deci y Ryan, 1991).

De igual forma que existen necesidades que son innatas, también hay intereses innatos. Estos últimos tienen distinciones entre los sujetos en función

de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). El elemento de control se acentúa cuando existe una gran relevancia en la existencia de una forma concreta tanto de pensar como de sentir y actuar, la cual va a derivar de un *locus* externo de causalidad. Se podrían destacar como ejemplos las recompensas, pero también las advertencias, las amonestaciones y los objetivos impuestos. En ellos, el emisor tiene que mostrar sensibilidad y esforzarse en ser lo más informativo que sea posible (Stover et al., 2017).

Los factores amotivantes se refieren a aspectos donde no hay una interacción evidente entre los hechos y los frutos obtenidos, sintiéndose el individuo en una situación de desamparo. En caso de que no exista ni control ni *feedback* llega a considerarse un estado permisivo negligente; el motivo de ello es que no aporta información acerca del desempeño de la persona y ésta es imprescindible para adquirir la competencia y desarrollar una acción (Stover et al., 2017).

c) Teoría de Orientación de la Causalidad

Se centra en la idea de que los individuos son diferentes entre sí y que existe una predisposición hacia un comportamiento autodeterminado. La realización de una tarea por un grupo de personas conlleva que cada uno la realice por un motivo interno o externo diferente a otros seres, en función de sus circunstancias individuales y del *locus* de causalidad (Deci y Ryan, 1985).

Hay tres pautas generales que están basadas en la regulación personal: la orientación impersonal, la orientación a la autonomía y la orientación al control (Deci y Ryan, 2000). La orientación impersonal se ve influenciada por la sensación de ansiedad y está unida a la desmotivación (Deci y Ryan, 1985). La orientación a la autonomía está basada en la disposición de cada uno acerca de los hechos. La orientación al control está focalizada en premios y en sentir que se obtiene la aprobación de otros sujetos. Cada persona tiene las tres orientaciones; sin embargo, alguna de éstas se encuentra de manera mayoritaria (Deci y Ryan, 1985). Las orientaciones de causalidad se ven afectadas por el

grado de regulación respecto a la motivación y, al mismo tiempo, con el grado de autodeterminación del comportamiento (Moreno y Martínez, 2006).

La manera en que un sujeto consiga o mejore su propio bienestar conlleva, según esta teoría, que los individuos presenten interés en la orientación a la autonomía y en la orientación al control, del mismo modo que se vea reducido su interés por la orientación impersonal; el motivo es que ésta está asociada con la angustia e inquietud y, por tanto, con una disminución del bienestar (Roith et al., 2017).

d) Teoría de la Necesidad

Las necesidades afectan a la motivación y ésta, al mismo tiempo, influye en la personalidad y en los estados afectivos. En las personas existe la necesidad de competencia, de autonomía y de relación social. Cuando el individuo es el protagonista de su propio aprendizaje y de los actos que comete, es decir, de su conducta, se considera que tiene necesidad de autonomía (Deci y Ryan, 2000; González et al., 2015; Ryan y Deci, 2019). Por ende, la autonomía se ve influenciada por la sensación de libertad, considerándose un factor elemental en el equilibrio (Stover et al., 2017). Por otro lado, el deseo que tiene una persona de interactuar con el medio de una forma adecuada y con control está unido a la necesidad de competencia (Huhtiniemi et al., 2019; Niemic y Ryan, 2009). La competencia incluye el hecho de ser capaz de asumir riesgos y considerarse capacitado para influir en el contexto (Stover et al., 2017).

Las interacciones que se producen con otros individuos están vinculadas con la necesidad de relación (Koka y Hagger, 2010; Ruzek et al., 2016). Los seres humanos buscan interacciones sociales con personas cercanas y que sean enriquecedoras (Deci y Ryan, 1985). Las necesidades de autonomía, competencia y conexión con otras personas se encuentran tanto en el nivel global y contextual como en el situacional; éstas son universales e innatas (Deci y Ryan, 2008). Es fundamental indicar que la satisfacción se percibe de manera similar en función de la cultura, ya que el contexto es un factor que influye en las necesidades psicológicas básicas (Chirkov, 2009).

Los sujetos tienen la posibilidad de escoger entre diferentes actividades, ejerciendo un control sobre las mismas. Existe una relación directamente proporcional entre la autonomía y la competencia. Los individuos buscan tener relaciones sociales saludables en las que exista un vínculo de afectividad mutuo (Faye y Sharpe, 2008).

Se podría decir que todas las necesidades están unidas. Las personas necesitan tener su propia autonomía, es decir, saber que optaron por la mejor alternativa y que quieren continuar aquello que están desarrollando; al mismo tiempo, es importante que se sientan competentes o aptas en lo que están haciendo y que son capaces de relacionarse. Se ha encontrado que el mayor bienestar emocional está asociado con la experimentación de una satisfacción superior por las necesidades psicológicas básicas (Stenling et al., 2015). De hecho, se podría decir que las tres necesidades son imprescindibles y fundamentales para desarrollar un bienestar psicológico y un crecimiento personal, e influyen en el funcionamiento adecuado de cada persona (Deci y Ryan, 1985).

Los factores sociales influyen en gran medida en el impacto de la motivación con respecto a la competencia, la autonomía y las relaciones sociales (Hellín, 2007). Es evidente que, tanto la competencia como la autonomía y las relaciones interpersonales son esenciales para que un individuo obtenga bienestar y, además, pueda promover su crecimiento personal (Ryan y Deci, 2000). Asimismo, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas permite que el alumnado se implique más en su aprendizaje y, que su rendimiento académico sea mayor (Behzadnia et al., 2019; Cuevas et al., 2018; Gutiérrez et al., 2018).

Por todo ello, las tres necesidades son esenciales y requieren de satisfacción debido a su importancia para un prolongado crecimiento psicológico, una idónea integridad personal y el propio bienestar. Si una de estas necesidades básicas se ve afectada negativamente, conllevará una serie de consecuencias nefastas y una patente carencia de bienestar y de salud psicológica (Roith et al., 2017).

e) Teoría del Contenido de las Metas

Esta miniteoría forma parte de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y es diferente a otra teoría citada con anterioridad (la Teoría de las Metas de Logro) (Nicholls, 1989).

Según Sheldon et al. (2004), son tan importantes los motivos por los que se produce una conducta como las metas a las que se dirige. Las metas extrínsecas se clasifican en tres tipos: estado físico, fama y situación financiera (Sheldon et al., 2004). Las metas y los objetivos que cada persona tiene van a verse influidos, en gran medida, por las opiniones de otros sujetos debido a que la aprobación de otros individuos va a conllevar un escaso bienestar emocional y una constante comparación entre éstos (Kasser y Ryan, 1996).

Las metas intrínsecas van cohesionadas con las necesidades psicológicas básicas y, en consecuencia, se favorece el desarrollo del bienestar psicológico. Se clasifican en cuatro: salud, contribución a otros sujetos, crecimiento personal y afiliación (Sheldon y Kasser, 2001). Kasser (2016) reconoce que todas las personas tienen metas tanto intrínsecas como extrínsecas, pero, hay unas que predominan sobre la otras.

f) Teoría de la Motivación de las Relaciones

Se centra tanto en las relaciones propias de los contextos más cercanos como la familia y la pareja como de otras más distantes. Las relaciones sociales son el núcleo para conseguir el bienestar emocional y para optar a tener un equilibrio óptimo (Legate et al., 2013; Weinstein, 2014).

2.1.3. TEORÍA DEL BIENESTAR DE SELIGMAN

Se entiende por “Psicología Positiva” el estudio científico de las experiencias y rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que generan una mejora en la calidad de vida de las personas, previniendo o reduciendo la incidencia de la psicopatología (Seligman, 1999). Esta rama de la Psicología pretende fomentar las fortalezas

humanas para que sirvan como sistema de amortiguación ante hechos adversos (Overmier y Seligman, 1967; Seligman y Maier, 1967). Por tanto, la Psicología Positiva se debería centrar en estudiar las virtudes, las fortalezas y los beneficios a nivel personal (Marín et al., 2017).

La Psicología Positiva se marca como metas la consecución de la satisfacción vital y del bienestar psicológico (Seligman, 2008); ya no hay que tratar los desórdenes psicológicos exclusivamente, sino que también hay que fomentar aquello que es saludable en los individuos desde las perspectivas cognitiva, emocional y comportamental (Seligman et al., 2005). En este sentido, el denominado bienestar engloba los hechos evaluados en diferentes esferas de la vida de los individuos donde surgen las posibilidades personales, la satisfacción con la vida real, el ámbito profesional, las opciones de mejora, y el desarrollo afectivo y social; sería una valoración de la visión global de la vida a nivel individual (Clemente et al., 2000). No obstante, no se debe obviar la relevancia del componente de las relaciones sociales, ni las comparaciones intrapersonales sobre su curso vital en cuestión de avance o retroceso frente al pasado (Bandura, 2011).

Seligman (2011) revela que el sentimiento de felicidad o bienestar duradero se mantiene estable en la sociedad y que es bastante independiente del entorno, a excepción de momentos concretos debido a circunstancias sobrevenidas. Es importante reconocer que las emociones positivas y el optimismo ejercen una fuerza favorable ante las diferentes patologías, de la misma manera que aumentan las posibilidades de supervivencia en casos graves e inciden sobre la percepción de bienestar y salud en general (Peterson et al., 1993).

Para experimentar una vida plena, la sociedad, desde el punto de vista individual, debería centrar su atención en valorar más los momentos de felicidad, en especial durante el momento presente. Asimismo, las personas tendrían que saber disfrutar de sus acciones a la par que reconocer los méritos de sus iguales, de la misma forma que encontrar un sentido a su propia existencia, por ejemplo, mediante la función social (Seligman, 2011). Este último elemento es muy

relevante, ya que sería un inicio para que el individuo formara vínculos e interacciones sociales, hecho fundamental a favor de la consecución de un bienestar efectivo (Castro, 2010).

Seligman (2011) planteó un modelo de estudio del bienestar al que denominó “PERMA” (**P**ositive emotions - **E**ngagement - **R**elationships - **M**eaning - **A**ccomplishment). Estos cinco elementos son los que contribuyen, en su conjunto, al bienestar. Deben ser libremente buscados y elegidos por la población y, además, son definidos y medidos de manera independiente. Sólo enfocándose en un factor no se conseguiría el bienestar; es necesario la contribución de todos para lograrlo.

a) “Positive emotions” (P) – “Emociones positivas”. Es el primero de los elementos e implica implementar el número de emociones positivas como estrategia frente a las negativas que vayan apareciendo de manera cotidiana. Algunos ejemplos de emociones positivas son la esperanza, el amor, la gratitud o la paz (Seligman, 2011).

b) “Engagement” (E) – “Compromiso”. Este factor se centra en establecer un pacto intrapersonal en aras a conseguir un estado de paz interior y armonía. Es bien sabido que el momento presente se vive con mayor intensidad cuando los individuos realizan una tarea que valoran como motivadora (Seligman, 2011).

c) “Relationships” (R) – “Relaciones”. Las personas son seres vivos sociales y, por esta causa, las alteraciones en las relaciones con otros seres pueden afectar al bienestar individual. Un desarrollo positivo de este elemento puede redundar también en una mayor felicidad, así como servir como factor de protección y de apoyo para los individuos que lo desarrollen adecuadamente (Seligman, 2011).

d) “Meaning” (M) – “Propósito”. Se basa en la idea de cuál debería ser el sentido o significado de nuestra existencia. Es el más trascendental de los cinco (Seligman, 2011).

e) “Accomplishment” (A) – “Logro”. El último de los elementos sugiere que el cumplimiento de las metas -previamente propuestas- hace

al individuo partícipe de su propia autonomía y sirve para mejorar su competencia paulatinamente (Seligman, 2011).

En la actualidad, además de estos cinco factores se suele añadir otro a mayores relativo a la salud y la energía vital (“Vitality” – V”) (Belykh, 2018).

Tabla I

Modelo de PERMA-V en su versión española (“CRECER”) (Belykh, 2018).

Elementos en español	Elementos de PERMA-V en inglés y su explicación
Compromiso-involucración	<i>Engagement with flow</i> : se trata de un compromiso personal para obtener en su vida el mayor número posible de situaciones de experiencias óptimas (Csikszentmihalyi, 1990).
Relaciones positivas	<i>Relationships</i> : alude a las relaciones positivas y dedicación de tiempo para su desarrollo incidiendo en mayor nivel de bienestar percibido.
Emociones positivas	<i>Positive emotions</i> : se refiere a la potenciación de emociones positivas en el pasado, presente y futuro.
Con salud	<i>Vitality and Health</i> : satisfacción con la salud física en general y comparada con las personas de la misma edad y género.
Eficacia/logro	<i>Accomplishment</i> : significa constante ajuste y reformulación de metas que nos motiven a seguir adelante.
Rumbo de vida	<i>Meaning and purpose</i> : hace referencia al lugar en el mundo y al sentido de vida construido mediante la concepción y realización de objetivos más allá del beneficio propio.

La emoción positiva y la entrega son elementos que se miden de una manera subjetiva basándose, por tanto, en las percepciones de cada individuo. Las personas pueden llegar a tener una vida plena gracias a experimentar situaciones de felicidad, centrándose en disfrutar los acontecimientos que ocurren en el presente. Además, es fundamental disfrutar las situaciones vividas y ser consciente de las fortalezas personales. Además, las relaciones sociales y el apoyo e interacciones con otros es un elemento imprescindible para lograr el bienestar (Castro, 2010).

Según Cobo et al. (2021), las emociones positivas se tratan de estados emocionales en los que se logra sentir gratitud, optimismo y humor. Permiten aumentar los aprendizajes intelectuales y contribuir a la mejora en las interacciones con otros sujetos. El compromiso o entrega hace hincapié en las fortalezas individuales para poder resolver las diferentes actividades de un modo correcto (Nakamura, 2009; Mesurado et al., 2016). Según Seligman (2011) se centra en focalizar la atención en una tarea, siendo capaz de disfrutar de la misma.

Las relaciones sociales entre diferentes individuos son un factor esencial en la vida y, gracias a ellas, se obtiene una mayor empatía, así como ser capaz de establecer conexiones de manera satisfactoria con otros individuos. Las personas somos seres sociales de manera innata. La predisposición genética y las características psicológicas permiten que los seres humanos establezcan vínculos con los diferentes sujetos de su contexto. Esto tiene lugar, por un lado, para poder satisfacer las necesidades psicológicas básicas y, por otro, para que la vida de cada individuo tenga un sentido respecto al mundo que le rodea, pudiendo contribuir en la mejora y el bienestar de otros seres. Por ende, tanto la cantidad como la calidad de las interacciones sociales contribuyen a incrementar el bienestar psicológico (Seligman, 2011).

El sentido se considera un factor para identificar las fortalezas en actividades que sirvan para ayudar a otros. Va ligado a ser capaz de conocer la personalidad para averiguar qué acciones tienen que ocurrir para tener una vida plena y que sea significativa para cada sujeto (Seligman, 2011). El logro sirve

para conseguir recompensas individuales. Se pretende llegar al máximo de cada ser y convertirse en una persona resolutiva en las distintas tareas, resolviendo dificultades y solucionando los problemas que aparezcan (Norrish et al., 2013). Seligman (2011) propone que es necesario agradecer a otros los logros conseguidos y observar de manera clara cada detalle que haya llevado a conseguir un objetivo. Consecuentemente, los motivos por los que se realiza una acción son tan importantes como las metas que se han obtenido.

El bienestar implica que los individuos necesitan disfrutar de emociones como la esperanza, el amor, la paz y la gratitud desde un enfoque optimista, lo que deviene en una mayor calidad de vida (Domínguez e Ibarra, 2017). En este sentido, la calidad de vida estaría descrita desde una dimensión tanto objetiva (bienes y servicios) como subjetiva, con sus consiguientes componentes de tipo afectivo y cognitivo (Moyano, 2010). De hecho, la identidad social (certeza de pertenencia a un grupo u organización en la sociedad a la par que el autoconcepto) junto con otra variable como el sentido del humor, son parámetros que se correlacionan de manera positiva con el bienestar (Cornejo et al., 2017). Asimismo, factores como el buen humor y el optimismo favorecen la resiliencia de las personas, lo que es muy útil para que tengan herramientas para enfrentarse a las vicisitudes del día a día (Seligman et al., 2005).

2.1.4. OTRAS TEORÍAS

Teoría de la Atribución

Para Manassero y Vázquez (1995), el proceso de atribución causal, perteneciente al modelo de Weiner, es una secuencia motivacional que comienza cuando el individuo consigue un resultado en forma de éxito (positivo) o de fracaso (negativo), y que deriva en la aparición de “emociones independientes de la atribución”. El individuo experimentará sentimientos asociados al bienestar (felicidad) al tener éxito frente a sentimientos de frustración al fracasar ante un acontecimiento concreto. Para puntualizar, se puede considerar que tanto el éxito como el fracaso son estados psicológicos

basados en el significado subjetivo o en la interpretación de la efectividad del esfuerzo empleado en la ejecución de algo concreto (Maehr y Nicholls, 1980).

El tipo de atribuciones del alumnado va a estar ligado a las expectativas y metas que tenga, y éstas pueden permitir una mejora o un deterioro en el rendimiento académico (Weiner, 1985). Esta teoría se considera de carácter motivacional, ya que las causas externas o internas como los exámenes, el esfuerzo, la capacidad o las experiencias, tienen grandes consecuencias y repercuten en su comportamiento futuro (Weiner, 1985).

Según Deci y Ryan (1985), el núcleo de la regulación tanto biológica como social y cognitiva es la motivación. Los estudios concernientes a demostrar la importancia de la motivación van ligados a descubrir y solucionar los conflictos motivacionales que tienen lugar en distintos ámbitos como, por ejemplo, el deportivo y el educacional. Por ello, el enfoque que se busca no es conocer cómo influye la conducta humana en todos los contextos, sino centrarse en uno solo, generando los cambios necesarios (Reeve, 2008). Es fundamental reconocer que además de influir el hecho de que un individuo llegue a conseguir éxito o fracaso en los sucesos de la vida, también son las causas por las que ese individuo considera que ha llegado a tal estado (Weiner, 1985)

Los razonamientos que los individuos tienen de sus propios hechos y de los de otras personas influyen en su manera de actuar. Esta teoría se basa en tres pilares (Weiner, 2010):

a) El locus de control: está relacionado con el lugar donde está la causa, que puede ser interna, propia de cada sujeto o externa (por ejemplo, la capacidad y el esfuerzo se consideran causas internas, mientras que la dificultad de una actividad, la evaluación de otra persona y la suerte son externas).

b) La estabilidad: está influenciada por los factores que afectan en un determinado acontecimiento y que pueden perdurar a lo largo del tiempo.

c) La controlabilidad: la capacidad que tiene un individuo de influir en un suceso concreto, lo que, puede ocasionar que se llegue a alterar el objetivo o resultado final.

A nivel educativo, el alumnado que opina que sus metas van intrínsecamente unidas al esfuerzo, tienen una probabilidad de éxito a nivel académico superior; del mismo modo, los estudiantes que consideran que sus resultados se deben a la suerte, invertirán un menor esfuerzo a la hora de estudiar y de aprender nuevos conocimientos (Weiner, 1990). Según Suárez y Fernández (2004), hay parte del alumnado adolescente que, por el esfuerzo que desempeñan a la hora de realizar tareas escolares, son considerados como buenos estudiantes, mientras que los que se etiquetan como malos estudiantes se observan que tienen una falta de interés por cumplir las actividades escolares. Según Weiner (1985), esto podría ser explicado gracias a las atribuciones definidas como las distintas causas que llevan a explicar el éxito o fracaso que tiene un individuo; en el caso del ámbito educativo está relacionado con el rendimiento académico.

Teoría de las Metas de Logro

Según Nicholls (1984), esta teoría se basa en que cada sujeto persigue la consecución de unos objetivos para lograr alcanzar una meta de una manera racional. Cada individuo tiene que mostrar que es una persona competente y que posee diferentes habilidades en los distintos contextos, como el educativo, el deportivo y el familiar (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Los pilares en los que se sustenta la teoría son:

a) El concepto de habilidad: Nicholls (1984b) reconoce que el término de habilidad viene determinado por dos metas claras: una de ellas hacia el desarrollo del aprendizaje y el perfeccionamiento, y otra hacia el rendimiento y la comparación entre sujetos.

b) El constructo multidimensional: se refiere a que la motivación de logro está formada por variables personales (rendimiento académico, interés por el aprendizaje, motivaciones, miedo, toma de decisiones), sociales (relaciones interpersonales), contextuales (el lugar y el entorno en el que se encuentra cada individuo), y también, de desarrollo personal (Atkinson, 1977).

c) Las metas: Nicholls (1989) establece que son las representaciones que realizan los individuos para conseguir sus objetivos en ámbitos distintos.

Con respecto a la motivación, esta teoría permite clasificar dos orientaciones. La primera de las orientaciones hace referencia a “orientación a la tarea”, en la que cada individuo se enfoca en una actividad promoviendo en su desarrollo la motivación intrínseca, focalizándose en los objetivos de mejora. Lo contrario sería la “orientación al ego”, enfocada a sentir una motivación extrínseca (Nicholls, 1989). Los individuos tienden a perseguir tareas en las que se sienten que pueden divertirse y son atractivos. Por eso, la diversión va tan ligada con la motivación intrínseca (Duda, 1993); cuando se promueve la primera de las orientaciones (respecto a la tarea), se alcanza un mayor bienestar caracterizado como satisfacción con la vida y autoestima. Por el contrario, cuando se hace referencia a la segunda, existen unos efectos negativos sobre la autoestima y, por ende, afectan al bienestar (Castillo et al., 2011).

Para comprender los comportamientos de logro, hay que aceptar que tanto el éxito como el fracaso son estados subjetivos en función de las características y vivencias personales. Es decir, estos dos conceptos se ven influenciados por las interpretaciones que cada uno tenga acerca de ellos debido a que, el mismo hecho puede significar éxito para una persona y fracaso para otra (Maehr y Nicholls, 1980). Maehr y Nicholls (1980) clasificaron las conductas en función de los entornos de logro:

a) Conductas orientadas a la demostración de capacidad: los sujetos que sienten una mayor capacidad son los que se atribuyen ser más competentes, por lo que, si su percepción sobre sí mismos es que son menos capaces van a considerarse menos competentes que el resto de individuos.

b) Conductas orientadas a la aprobación social: va vinculado el éxito a la aprobación y el reconocimiento social y no influye si los resultados son positivos o negativos.

c) Conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea: se pretende obtener un conocimiento acerca de las actividades que se realizan, y no se ve influenciado por la meta final sino por el desarrollo personal.

d) Conductas orientadas a la consecución de las metas: se busca el objetivo final sin tener importancia el aprendizaje que se obtenga en el recorrido a la hora de hacer una tarea. El éxito tiene relación con llegar a la meta propuesta.

Nicholls (1984b) considera que hay tres elementos que permiten la vinculación acerca de la percepción que una persona tiene sobre el éxito y el fracaso. Éstos son: a) la imagen que un sujeto tiene sobre sus habilidades; b) las opiniones sobre los términos de éxito y fracaso; y, c) su forma de obtenerlos por los cambios o situaciones que ocurren en su vida.

Por su parte, Maehr (1984) explica que existen cuatro categorías de metas de logro:

a) Metas de tarea: relacionadas con la novedad, la aplicación en una actividad para llegar a mejorar y, ser capaz de tener una mayor comprensión de las actividades.

b) Metas de comparación social o ego: relacionadas con el hecho de que otras personas pueden influir en las decisiones de cada sujeto.

c) Metas de solidaridad social: un ejemplo es ser capaz de actuar de manera positiva en la vida de otros individuos.

d) Metas Extrínsecas: buscan conseguir un reconocimiento o una recompensa.

Existen diferentes perspectivas con respecto a la estabilidad que tienen las metas de logro. Una de ellas considera que son estables, lo que significa que perdura a lo largo de las diferentes etapas de la vida (McClelland, 1984). Otra se basa en la idea de que van cambiando en función de las situaciones individuales y las relaciones sociales que se hayan creado, por lo que determina que los contextos y las personas más cercanas tienen una gran influencia en las metas de cada individuo (Nicholls, 1984).

Existen factores situacionales que van a influir en la tarea o en el ego, esto hace referencia al clima motivacional. Éste se relaciona con el ego o con la tarea (Duda y Hall, 2000; Roberts, 2001). El clima centrado en la tarea está

intrínsecamente relacionado con la motivación intrínseca. El clima más focalizado en el ego está vinculado de una forma positiva con los estados emocionales negativos (Halliburton y Weiss, 2002). Maehr y Braskamp (1986) descubrieron la conexión existente entre el hecho de sentirse satisfecho con el trabajo educativo y la orientación en la tarea. Nicholls y Thorkildsen (1988) observaron que la orientación a la tarea se ve favorecida con actividades como colaborar con otros sujetos, mostrar interés e inquietudes y demostrar ganas de aprender. Sin embargo, la orientación al ego se ve influenciada por los pensamientos que tienen algunos sujetos de que, para lograr el éxito, hay que ser mejor que los iguales.

Teoría Social Cognitiva

La Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977) propone que las perspectivas de autoeficacia definen tanto las conductas como el esfuerzo que recae sobre cada una de ellas y el tiempo invertido. Todo ello proviene de los logros de ejecución como los hechos individuales para conseguir el éxito y las experiencias vicarias, es decir, las emociones y sensaciones que ocurren gracias a las actividades que realizan otras personas.

Según esta teoría, la motivación de una persona para participar en una conducta saludable se basa, principalmente, en la autoeficacia (Bandura, 1998). La autoeficacia tiene una gran relación con el bienestar (Lent et al., 2005), ya que actúa como variable amortiguadora frente al estrés y el *burnout* (Bandura, 1997; Cabanach et al., 2010; Salanova et al., 2005). La autoeficacia constituye una de las características personales que más influyen de modo vinculante en el bienestar de los individuos, aun en condiciones adversas (Gómez et al., 2007).

Los procesos cognitivos juegan un elemento sustancial en el desarrollo de los patrones de conducta. El modelado, una técnica psicológica en la que una persona aprende a través de la observación de los comportamientos de otros sujetos, ayuda a construir la imagen de uno mismo y las conductas que se realizan. Otra manera de aprendizaje es a través de las consecuencias que tienen las actuaciones de otras personas, porque es una manera de descubrir la

forma de tener buenos resultados y una manera de evitar los castigos (Bandura, 1977). Según Bandura (1977), los seres humanos suelen evitar momentos que consideran amenazantes y que no son capaces de afrontar con éxito, del mismo modo que se comprometen con tareas en las que se sienten seguros de sí mismos y pueden hacer frente.

Teoría de la Autorregulación

La Teoría de la Autorregulación de Kuhl (1987) estudia el control que se ejerce de manera consciente de las acciones, de tal manera que se encarga de examinar los procesos cognitivos que abarcan desde la intención que tiene un sujeto de realizar una acción hasta que tiene lugar la misma. Por ello, una orientación está más relacionada con el proceso y está unida a emociones positivas y a recompensas internas. La segunda orientación es hacia el resultado que se vincula con el fin, de modo que las personas sienten estados emocionales negativos, por lo que el logro de la meta resultará más complicado de alcanzar.

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p.14).

La autorregulación y las variaciones en la motivación se pueden ver facilitadas por los conocimientos relativos a la tarea a ejecutar y por otros procesos psicológicos relacionados con la volición: control de la atención, de la motivación, de las emociones y de los fracasos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). El autocontrol es fundamental para alcanzar objetivos que no son sentidos como propios. Implica un esfuerzo consciente, es decir, voluntad al servicio de la adaptación, cuyo uso moderado tiene consecuencias positivas para el bienestar (Kuhl y Koole, 2004); si se realiza de manera sostenida, puede volverse perjudicial para dicho bienestar (Kuhl y Fuhrman, 1998). Para evolucionar hacia un campo de positividad, Kuhl (1996) establece las siguientes estrategias: a) control de la atención; b) control de la motivación; c) control de la activación y de la emoción; d) control de los impulsos; y e) mantenimiento de las metas.

2.2. TRASTORNOS EN LA ADOLESCENCIA

2.2.1. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

Las características que tienen las personas que padecen este trastorno son varias (APA, 2013). La primera de ellas es la inatención (APA, 2013):

A) La atención en las diferentes actividades que se realizan dentro y fuera del ámbito escolar es insuficiente, de la misma manera que cometen fallos porque no son capaces de centrarse en los detalles y la exigencia no es la correcta para su edad.

B) No muestran interés o curiosidades en muchas actividades de ocio.

C) No son capaces de tener escucha activa, puesto que parece que su mente está inmersa en otras preocupaciones y distraída de la situación concreta.

D) Son capaces de comenzar una tarea, pero al mismo tiempo pueden huir de ella y no alcanzar el resultado final.

E) La gestión que tienen del tiempo no es la adecuada; eso los lleva a no cumplir los plazos propuestos en cada tarea y su desorden les impide tener los materiales en el lugar correcto.

F) No muestran esfuerzo en resolver tareas complicadas (por ejemplo, una tarea dentro del ámbito educativo que les resulte difícil).

G) Suelen extraviar cosas que son importantes para las tareas como puede ser material escolar.

H) La distracción es frecuente, tanto por estímulos internos como externos.

I) Muchas veces no recuerdan actividades, como ir a una cita o hacer un trabajo.

Padecen un mínimo de seis síntomas de los anteriores expuestos, por lo menos en los últimos seis meses, de acuerdo con su grado de desarrollo, y esto

les afecta en los diferentes ámbitos de su vida. Si son individuos de 17 años, o incluso más deben tener por lo menos cinco síntomas (APA, 2013).

Otras características son la hiperactividad e impulsividad (APA, 2013):

A) No son capaces de estar quietos en el asiento, por lo que, durante las clases puede jugar e incluso moverse.

B) Cuando deben estar sentados porque así lo requiere el ejercicio docente, se levantan de la silla (también en otros contextos diferentes lo hacen).

C) Se encuentran con frecuencia intranquilos, agitados, sin motivo aparente.

D) En actividades de ocio que requieren cierta tranquilidad, no se ven capaces de jugar.

E) No son capaces de estar tranquilos en situaciones en las que es necesario mantenerse así durante un largo tiempo (por ejemplo, en un restaurante).

F) Hablan de forma excesiva.

G) No pueden esperar a que se termine una pregunta, respondiendo antes de que sea su turno.

H) Cuando se encuentran en una cola para hacer una actividad concreta, le resulta complejo aguantar el turno.

I) Pueden interrumpir en las conversaciones de otros sujetos, en las tareas o emplear materiales de otros sin pedirles su consentimiento.

Estos sujetos padecen por lo menos seis síntomas de los anteriores durante un período de seis meses, de acuerdo con su edad y desarrollo. En mayores de 17 años, el mínimo corresponde a cinco. Los síntomas deben estar en dos o más ámbitos de la vida, como el familiar y el escolar, y afectan a las relaciones interpersonales y al contexto educativo. Es importante destacar que no hacen referencia a otros trastornos, como el de personalidad y el de ansiedad (APA, 2013).

El alumnado con TDAH presenta un rendimiento académico inferior, problemas en el entorno familiar e incluso un rechazo de sus iguales (Miranda et al., 1999; 2001). Según Rodríguez-Salinas et al. (2006), tanto el déficit de atención, como la inquietud y la impulsividad van ligados a un rendimiento en el centro educativo inferior a sus iguales. El nivel que presentan de tolerancia hacia la frustración es bajo; en consecuencia, eso les confiere un menor autocontrol y una madurez reducida para su edad (Mas, 2009). Estos jóvenes buscan refuerzos inmediatos, aun sabiendo que cuando la recompensa es próxima en el tiempo, tiene menos valor que cuando es demorada (López- Martín et al., 2009; Mas, 2009). En esa misma línea, los sujetos que padecen este trastorno tienen un nivel de motivación por debajo de la media respecto a su edad y nivel de desarrollo, y por ello su esfuerzo es inferior. Para ello se recomienda tanto a docentes como a progenitores el reforzamiento con el fin de mejorar dichos comportamientos (Korzeniowsk e Ison, 2008).

Según Presentación et al. (2011), se pueden aplicar una serie de estrategias con estos menores dentro del aula:

1) Auto-observación: el objetivo es que sean capaces de descubrir por sí mismos si su comportamiento lo realizan de una forma inadaptada. Es imprescindible el trabajo del docente, que debe explicar a su alumnado ante qué tareas tiene que estar sentado o en cuáles puede existir otra forma de encontrarse. Cada 10 minutos, esos alumnos han de indicar cómo es su conducta en ese momento y registrarlo de acuerdo con los estándares expuestos con anterioridad por el equipo docente.

2) Auto-evaluación con refuerzo: se trata de ser conscientes de las valoraciones que tiene el alumnado que padece este trastorno sobre los comportamientos que presenta. Existen tres etapas (Miranda et al., 1999):

- Etapa 1: Instaurar las normas que deben existir en una clase. Para que esto tenga éxito, es necesario un debate previo explicando los motivos de esas normas y qué efectos tiene el incumplimiento de las mismas. Una opción recomendable es que queden fijadas en el aula.

- Etapa 2: Prepararse para dominar las habilidades respecto a su autoevaluación. Se busca que puedan conocer por sí mismos cómo actúan ante una determinada tarea escolar y que sean capaces de tener un auto-juicio. Para ello, se pueden establecer puntuaciones para que sean más conscientes de sus comportamientos.

- Etapa 3: Se establece un programa conocido como economía de puntos, todo ello en función de su autoevaluación y de la heteroevaluación por parte del profesorado. Después se pueden sustituir por actividades, como ver una película o más tiempo de descanso. La autoevaluación se debe realizar con toda la clase durante tres semanas y, posteriormente, con el alumnado TDAH. No sólo es importante castigar cuando exista una conducta equivocada, sino reforzar de manera positiva y de forma social cuando el comportamiento que realice sea el adecuado. El motivo de ello es que, con el tiempo, pueda reconocer tanto las buenas como las malas conductas.

3) Auto-instrucciones: sirven para que sean capaces de resolver las situaciones que les vayan surgiendo en la etapa educativa (Miranda et al., 1999). Según Camp y Bash (1998), son importantes cuatro auto-instrucciones para ejecutar una actividad:

A) ¿Cuál es mi trabajo? Ésta se debe responder con anterioridad a llevar a cabo la actividad, lo que permite ser más consciente del problema surgido.

B) ¿Cómo puedo hacerlo? Se trata de ver la estrategia correcta para realizar una acción.

C) ¿Estoy utilizando mi plan? Ésta se ejecuta a lo largo del desarrollo de la tarea para descubrir si es necesario realizar algún cambio.

D) ¿Cómo lo hice? Se pretende realizar al acabar la actividad, conociendo si ha llegado con éxito y con esfuerzo al final de la tarea. Al mismo tiempo, hay que identificar las principales conclusiones que le serán de ayuda para futuros ejercicios y fomentar su autoconcepto.

Navarro (2014) indica que los menores con TDAH presentan una baja autoestima debido al concepto erróneo que tienen de sí mismos, al igual, que por las críticas que sufren de sus iguales. Sienten un rechazo por parte de la sociedad y de su entorno más cercano. Ros y Graziano (2017) consideran que los más pequeños tienen interacciones defectuosas con sus compañeros de clase y no saben implementar sus habilidades sociales, por lo que tienden al aislamiento social.

Según Pérez (2018) existen varias estrategias que pueden funcionar:

1) Ayudas escolares: por ejemplo, mediante la organización de los recursos que tienen, con unos buenos hábitos y gestión del tiempo, lo que resulta imprescindible para llevar a cabo una planificación adecuada. Las tareas tienen que discurrir de lo más sencillo a lo más complejo. Además, tanto los familiares como el equipo docente deben valorar las cualidades positivas de los menores mediante gratificaciones.

2) Herramientas de la mente (Luria, 1985): están relacionadas con las funciones ejecutivas. Del mismo modo, se puede implementar una buena estrategia de instrucciones adecuadas a la edad y nivel de desarrollo. Otra forma es demostrarles la importancia de esperar la obtención de una futura recompensa y aprender mediante la enseñanza entre iguales. Además, se puede emplear el habla hacia sí mismos como recurso de autorregulación; es decir, las auto-instrucciones. Por otra parte, el juego de roles puede aumentar su empatía y compasión hacia sus amigos y compañeros.

El TDAH es muy habitual como diagnóstico dentro de la clínica infantil y se sitúa con una prevalencia del 5 al 10% (Polanczyk, 2007); se reconoce una mayor frecuencia en los chicos que en las chicas (Di Trani et al., 2011; Duric y Elgen, 2011; Presentación et al., 2010).

Las primeras referencias que existen sobre el TDAH tuvieron lugar en el siglo XIX, relacionando a estos sujetos con personas que les costaba recordar las normas impuestas, tenían dificultades en la atención, eran inmaduras con respecto a su edad o una incapacidad para controlar sus estados emocionales (Barkley, 2002). A estos menores se les consideraba, en la primera mitad del

siglo XX, como inquietos (Strauss y Lethinen, 1947). En la segunda mitad del siglo pasado (Ross y Ross, 1982) se consideraba que poseían una actividad motora que era excesiva, eran considerados impulsivos y mostraban incompetencia por el mantenimiento de una atención sostenida. También estaban distraídos de manera habitual, lo que les impedía permanecer en su sitio durante las clases y no eran capaces de mantener sus impulsos ante un ataque, y se consideraba que estos síntomas no sólo eran propios en el ámbito educativo, sino también en los hogares (Douglas, 1972).

Barkley (1997) considera el TDAH como un trastorno de inhibición, el cual se encuentra asociado con una reducción en el autocontrol. Formula un modelo híbrido de funciones ejecutivas y autorregulación para esclarecer los comportamientos del TDAH. Barkley (1997) expone que existen cuatro dominios ejecutivos que están modificados en menores con este trastorno:

A) Memoria de trabajo: es considerada como la habilidad que tiene un sujeto por conservar una información sensorial dentro de su mente en un tiempo. Sirve para recordar las acciones pasadas y actuar en consecuencia en el futuro. Proporciona la necesidad de tener una percepción retrospectiva y prospectiva, y poder prevenir los hechos.

B) Habla dirigida o encubierta: son las conversaciones que una persona tiene consigo misma. Es fundamental para recapacitar acerca de los acontecimientos que surgen en la vida y responder de una manera adecuada ante los mismos. Sirve para llegar a los objetivos propuestos, seguir las normas de los adultos y ser capaz de resolver y gestionar un conflicto. Por ende, los individuos con TDAH poseen deficiencias en el habla autodirigida y en seguir las normas.

C) Autorregulación: es la habilidad imprescindible para desarrollar un comportamiento sin que exista un premio inmediato en el tiempo; hace referencia a poder tener conductas más racionales. Por esto, a los sujetos con TDAH les cuesta eliminar la carga afectiva que tiene cada acontecimiento de sus vidas, por lo que son más emotivos.

D) Proceso de reconstitución: va ligado a realizar un análisis de las conductas, adaptarse a cada situación y ser responsable de las decisiones que se han tomado. Los pacientes con TDAH tienen problemas en este proceso.

El TDAH presenta comorbilidad con otros trastornos, entre los que destacan: síndrome de Tourette, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos de la comunicación, trastornos de ansiedad y depresión (Artigas-Pallarés, 2003; Colomer-Diago et al., 2012; Thapar y Cooper, 2015).

Para que haya un tratamiento adecuado, es necesario que intervenga el equipo docente, la familia y los médicos. Además, puede conllevar que se aborde desde un plano farmacológico y mediante terapias psicológicas (Lavigne y Romero, 2010; Loro-López et al., 2009). Según Miranda et al. (2002), la terapia psicológica pretende modificar las conductas de los menores mediante técnicas cognitivo-conductuales, para que sean capaces de resolver problemas y tener un autocontrol. Cuando se aplican los programas a los padres, se consigue en los niños una disminución de los síntomas del TDAH al modificar la conducta y, de la misma manera, se reducen los problemas de conducta que ocasionan en los ámbitos familiar, social y educativo (Daly et al., 2007). Cuando los progenitores y los docentes están unidos por mejorar el bienestar de los menores mediante programas combinados en la familia y en el centro educativo, existe una coordinación entre éstos que supone en los niños y adolescentes una mejora en las habilidades sociales y unos comportamientos más adaptativos (Miranda et al., 2002). En esa misma línea, cuando se centran en la mejora de las habilidades sociales, habrá un comportamiento más asertivo y conductas prosociales (Webster-Stratton et al., 2001). Los entrenamientos realizados para saber manejar la ira de Hinshaw y Melnick (1992) y Hugues (1988) han mostrado una reducción de la agresividad, ser capaces de tolerar la frustración y una resolución adecuada de los problemas. Según Miranda y Presentación (2000), estos programas unidos a técnicas cognitivo-conductuales promueven un incremento en una mejor percepción de familias y equipo docente del alumnado con TDAH, al mismo tiempo que se produce una reducción de los comportamientos antisociales, un aumento en su propio autocontrol, en las

habilidades sociales y en el rendimiento escolar. Las investigaciones de So et al. (2008) respecto a un tratamiento farmacológico unido a uno psicológico conllevan un incremento en la disminución de los síntomas de este trastorno. En los casos más graves, es imprescindible una combinación de ambos tratamientos (Pelham et al., 2014).

2.2.2. TRASTORNO DE LA CONDUCTA

Según Quiroga et al. (2004), el alumnado que sufre este trastorno incumple de manera reiterada los derechos básicos de otros sujetos e infringe las normas sociales. Puede existir una herencia genética en este trastorno (Vázquez et al., 2010). Las conductas más destacadas de estas personas son (Vásquez et al., 2011):

A) Comportamiento agresivo y destructor: no es capaz de sentir remordimientos ni empatía, y actúa amenazando a otros.

B) Falsedad y mentiras: se comporta de esta manera para rehuir de las responsabilidades que tiene o también para conseguir metas que, de cualquier otra forma, no alcanzaría.

C) Incumplimiento de las normas y derechos de otros sujetos: hacer bromas que resulten pesadas o falta de asistencia sin ningún tipo de justificación.

Según Padrós-Blásquez et al. (2012), los sujetos que padecen este trastorno, además de tener conductas violentas con personas, animales y objetos, son capaces de violar los derechos básicos de otras personas. Por lo tanto, los comportamientos que tienen son de riesgo para otros (Turcaz y Rondón, 2015). Existen evidencias de la conexión existente entre un comportamiento agresivo y el apego; más concretamente, el apego inseguro es un elemento que puede formar parte del trastorno de la conducta (Bagheri et al., 2019; Ceja et al., 2022; Savage, 2014). Centrándonos en los estilos parentales, el autoritario ocasiona que los niños y adolescentes tengan conductas violentas (Montero y Jiménez, 2009). En esa misma línea, cuando los progenitores son excesivamente controladores, pueden ocasionar rasgos psicopáticos en los

menores (Alzeer et al., 2019). Cuando la regulación emocional es deficiente en las familias, existe un riesgo elevado en los menores para sufrir trastorno de la conducta (Bagheri et al., 2019).

Los sujetos que padecen este trastorno se caracterizan por no respetar los derechos básicos de otros individuos; por ende, está relacionado con poseer tres de los quince criterios que se presentan a continuación en el último año, y que exista uno en los seis meses últimos (APA, 2013). El primero es la agresión a personas y animales que implica:

A) Desafiar e intimidar a los otros sujetos.

B) Puede comenzar con frecuencia sin ningún motivo de disputa agresiva.

C) Es capaz de emplear armas.

D) Ha actuado con crueldad a nivel físico contra diferentes seres humanos.

E) Ha tenido esa crueldad, pero con animales.

F) Cuando ha robado, lo ha hecho con violencia.

G) Ha actuado con una persona de manera agresiva llegando a la violación sexual.

Otra de las características es la destrucción de la propiedad:

H) Ha podido crear un incendio generando un gran deterioro.

I) Puede deshacerse de la propiedad de una persona.

Otra es el engaño o robo:

J) Es capaz de invadir el lugar de residencia de otro.

K) Puede fingir con frecuencia para cumplir sus objetivos.

L) Roba materiales de otros, pero sin llegar a la violencia.

Otra característica es el incumplimiento grave de las normas:

M) Incumple las normas de sus progenitores saliendo de noche.

N) Puede estar fuera de su hogar por la noche sin tener el permiso de sus familiares o tutores legales.

O) De manera injustificada, no va al centro educativo.

Este trastorno afecta no sólo al ámbito escolar, sino también al familiar. Según el inicio hay diferentes tipos (APA, 2013):

1) Inicio Infantil: existe un mínimo de un síntoma antes de los 10 años de edad.

2) Inicio Adolescente: los sujetos muestran las características después de los 10 años.

3) Inicio no especificado: no existe información clínica para conocer la fecha de inicio.

Otra manera de clasificar es (APA, 2013):

1) Con emociones prosociales limitadas: las personas padecen dos o más síntomas en el último año, en ámbitos diferentes. No lo tienen de manera ocasional, sino que es habitual en ellas. Se buscan diferentes recursos personales para obtener esa información como la familia y los docentes.

2) Falta de remordimiento o culpabilidad: si incumplen normas básicas, no se sienten mal. No muestran ningún tipo de intranquilidad hacia una mala conducta ni creen que deban tener consecuencias.

3) Insensibles, carentes de empatía: no son capaces de conectar con otros, ni les afectan los sentimientos o emociones de los sujetos que les rodean. Tanto es así, que no les influye el daño que causan a una tercera persona.

4) Despreocupados por su rendimiento: su rendimiento académico no lo consideran relevante en su vida; por ello, su esfuerzo va a ser el mínimo.

5) Afecto superficial o deficiente: no logran tener una buena gestión emocional, ni expresarse en el campo de las emociones con los otros.

2.2.3. TRASTORNO DEL LENGUAJE

El ser humano es social por naturaleza, ya que el lenguaje y la comunicación son esenciales para su desarrollo. El lenguaje implica una serie de cuestiones: por un lado, las interacciones con otros sujetos y por otro, interpretar los hechos que ocurren. Asimismo, ayuda a la adaptación al contexto, a adquirir nuevos aprendizajes y, también, a reconocer valores, opiniones y creencias (Moran et al., 2017). Para aprender el lenguaje se puede realizar de diferentes maneras (Aguilera y Orellana, 2017):

A) Aprendizaje declarativo: permite estudiar nuevas ideas y concepciones. Se trata de una manera rápida mediante una imagen o palabra.

B) Aprendizaje procedimental: ligado al desarrollo de habilidades, por lo que es lento y se va adquiriendo de una forma progresiva con el paso del tiempo. Se basa en una técnica de ensayo-error e influyen los premios y castigos. De la misma manera, se clasifica en secuencial (mediante la reiteración) o no secuencial (en función del contexto y es muy visual).

Tanto en los hogares como en la escuela, los familiares y docentes, respectivamente, enseñan las diferentes formas de lenguaje para que los niños sean capaces de entender la realidad, expresar sus estados emocionales y afectivos y comprender un mensaje en función de los receptores (Morán et al., 2017). El lenguaje está ligado con el desarrollo intelectual ya que, para aprender un nuevo conocimiento, se necesita del lenguaje (Morán et al., 2017).

Se reconoce al lenguaje como el método primordial de la comunicación y es necesario en los procesos cognitivos (Peña-Casanova, 2011). En esa misma línea, permite regular la personalidad y mejorar el desarrollo personal (Morán et al., 2017). El lenguaje está compuesto por tres elementos: Fónico (pronunciación), léxico (vocabulario) y gramatical (morfología y sintaxis). También se diferencia la comprensión del habla o lenguaje impresivo y la reproducción o lenguaje expresivo (Morán et al., 2017).

Según Morán et al. (2017), el logopeda es imprescindible para el desarrollo de estos menores y se tiene que ajustar a las necesidades concretas y al contexto de los mismos. Además, para la mejora de estos sujetos, se considera relevante la promoción de habilidades cognitivas y de psicomotricidad. Estos autores valoran la influencia que tiene la detección precoz de este trastorno para que la intervención sea eficaz en el tiempo, de la misma manera que implica que participen agentes de todos los contextos de los niños. En consecuencia, una formación adecuada en cuanto al lenguaje y los problemas que ocasiona un déficit del mismo, va a ayudar a los niños y adolescentes a abordar el problema de una manera más satisfactoria. Dentro del ámbito educativo, las tareas que se realicen tienen que implicar una mejora en las relaciones interpersonales con sus iguales, fomentando el lenguaje escrito y hablado.

El primer nivel de organización del lenguaje es el fonológico. Hasta que un niño cumple cinco años, es habitual que existan impedimentos que impidan una adecuada pronunciación. Este análisis tiene lugar en los dos hemisferios del cerebro (Krishnan et al., 2016; Narvona y Chevrie-Muller, 2001; Puyuelo, 2003). El léxico es imprescindible para la comprensión y para poder elegir el vocabulario apropiado y establecer un mensaje concreto; las áreas en las que se sustenta el léxico y las relaciones sintácticas son la prefrontal, la temporal y la parietal izquierda en el caso de los diestros. De este modo, los menores con dificultades en el léxico, tienen fallos en la comprensión y expresión, por lo que les cuesta reconocer un objetivo y asociarlo con la categoría, al igual que no pueden elaborar un discurso con facilidad (Morán et al., 2017).

La semántica es un término que hace referencia a poder extraer el vocabulario más correcto para el contexto en el que se encuentra el sujeto y a dar significado a cada contenido. En el caso de los pequeños que tienen dificultades en tal cuestión, desarrollan un discurso incoherente y excesivamente sencillo para la edad y nivel de desarrollo (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006). Por el contrario, la pragmática permite adaptar un mensaje al receptor; por ello, los sujetos que presentan dificultades en esta parte, no son capaces de elaborar oraciones complejas (Artigas-Pallarés, 2011; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006).

Las estrategias a emplear en las aulas podrían ser (Morán et al., 2017):

- A) Que exista una flexibilización en el currículo.
- B) Seleccionar los materiales y recursos más productivos, como juegos, proyectos basados en las nuevas tecnologías, dibujos, etc.
- C) Emplear diferentes espacios dentro de los centros y promover la igualdad entre el alumnado.
- D) Conseguir que las familias participen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- E) Realizar metodologías activas mediante trabajos en equipo en los que se establezcan relaciones sanas entre los alumnos.

Según Aguilera y Orellana (2017), una alteración en el lenguaje puede afectar en exclusividad a la expresión, a la comprensión o a ambas. Del mismo modo, para el análisis, la intervención y el diagnóstico, hay que tener en cuenta la edad del individuo, el contexto, su desarrollo social y cognitivo, y su rendimiento intelectual.

El trastorno del lenguaje forma parte de los trastornos de la comunicación (APA, 2013). Los sujetos que lo padecen tienen una serie de condicionantes:

- A) Presentan obstáculos en el lenguaje oral y escrito, ya que les cuesta comprender o entender a otros sujetos por presentar un dominio muy limitado del vocabulario, dificultades en la gramática y el léxico, y les cuesta conectar temas o seguir un diálogo.
- B) Tienen limitaciones respecto a su edad y etapa de desarrollo, tanto en las relaciones interpersonales como en las diferentes tareas que tengan que realizar.
- C) Los problemas que tienen no son causantes de daños a nivel auditivo ni neurológico, y tampoco se deben a una discapacidad intelectual.

2.2.4. OTROS TRASTORNOS

Espectro del Autismo

Las personas que padecen este trastorno tienen una serie de características manifiestas (APA, 2013):

1) Problemas en las relaciones interpersonales en diversos ámbitos:

A) Les cuesta mantener un diálogo. Incluso, no se sienten capaces de comprender las emociones y las sensaciones de los otros.

B) Dificultades a la hora de mantener una adecuada comunicación, verbal y no verbal, debido a una deficiencia en las expresiones faciales; al mismo tiempo, que les resulta complejo el contacto visual.

C) Sienten como un inconveniente el hecho de tener que relacionarse con personas nuevas, de la misma forma que compartir juguetes es algo difícil para estas personas.

2) Presentan acciones repetitivas:

A) Por la forma de moverse. Además, las conversaciones son repetitivas.

B) Sienten una gran ansiedad cuando salen de la zona de confort por la forma tan estricta que tienen de pensar. Asimismo, necesitan seguir siempre el mismo camino cuando tienen que ir a un lugar determinado y esto les impide improvisar y conocer uno nuevo. La forma que tienen de alimentarse es siempre similar.

C) Se sienten fascinados por casos extraños y también un fuerte apego hacia un objeto material.

D) Con respecto a los estímulos sensoriales, muestran un interés que no es normal, como hacia la temperatura, el sonido y la textura.

3) Suele comenzar este trastorno en un período temprano del desarrollo; en ocasiones, no se aprecia debido a alguna habilidad aprendida.

4) Los problemas afectan en los ámbitos académico, social, personal y familiar.

Trastorno de Desregulación Destructiva del Estado de Ánimo

Los síntomas que padecen estos sujetos son (APA, 2013):

- A) Irritación y furia excesiva, tanto de forma verbal como en las conductas, llegando incluso a la agresión.
- B) El enfado que padecen no está vinculado con la edad que tienen.
- C) Suelen tener lugar durante tres veces, o incluso más, en una semana.
- D) Los arrebatos son visualizados por otros sujetos de su entorno.
- E) Los síntomas anteriores tienen lugar durante el último año.
- F) Estos enfados forman parte de diferentes ámbitos de su vida.
- G) El diagnóstico se realiza por un especialista entre los seis y los 18 años.
- H) La mayoría empiezan antes de los 10 años.
- I) Las características anteriores no están relacionadas con el consumo de sustancias, ni con problemas neurológicos.

Trastorno Explosivo Intermitente

Los síntomas que padecen estas personas son (APA, 2013):

1) Impulsos incontrolados de cólera que afectan a sus conductas, demostrando por ello que no son capaces de controlar la impulsividad; esto los puede llevar a comportamientos agresivos:

- A) Provocaciones verbales y físicas que afectan a otros sujetos, animales o materiales. Tiene lugar dos veces en una semana a lo largo de tres meses.
- B) Existe un mínimo de tres arrebatos que causan daños o incluso destrucción de cosas; asimismo, puede tener lugar la agresión física que provoca lesiones en el último año.

2) Una de las características más típica de este trastorno es que, aunque existan arrebatos agresivos, no son premeditados, por lo que actúan de una manera impulsiva.

3) Afectan a todas las áreas de un individuo.

4) La edad mínima para el diagnóstico es de seis años.

Trastorno Negativista Desafiante

Las características predominantes de este trastorno son (APA, 2013):

1. Un enfado continuo con discusiones y una postura provocadora e, incluso, puede existir una actitud vengativa. La duración es de un mínimo de seis meses que tiene lugar durante la interacción con un sujeto, siempre que éste no sea su hermano. Al mismo tiempo, es necesario que se muestren por lo menos cuatro síntomas de cualquier categoría:

Una de las categorías es el enfado o irritabilidad:

A) Siente un estado de ánimo caracterizado por la actividad y la agitación.

B) Se siente enfadado sin motivo con frecuencia.

C) Se siente ofendido y amargado.

Otra de las categorías son las discusiones o una actitud desafiante:

D) Se enfada de una manera continua con los adultos.

E) Se niega a la autoridad de un adulto.

F) Incordia a otros, con conocimiento de lo que está haciendo.

G) Acusa a otras personas de sus propios fallos.

La siguiente categoría es vengativa:

H) Es vengativo al menos dos ocasiones en los últimos seis meses.

2. Provoca problemas en todos los contextos del sujeto como el entorno familiar, educativo y social.

2.3. PROBLEMAS DE CONDUCTA Y DISRUPCIÓN EN LAS AULAS

2.3.1. CONCEPTO

Según Barlow y Durand (2003), las conductas son los comportamientos mediante los cuales una persona se relaciona con otros sujetos estableciendo una comunicación interpersonal; por tanto, cualquier tipo de conducta está influenciada por diversos elementos:

1) Biológicos: se refiere a nivel genético.

2) Psicológicos: son el aprendizaje vicario, las enseñanzas propias del ámbito escolar y los saberes que una persona adquiere de manera no consciente.

3) Emocionales: la alegría, la tristeza, el miedo, la ansiedad y la ira influyen en gran medida en el desarrollo positivo o negativo de las conductas de los niños y adolescentes.

4) Sociales: las habilidades de interacción con otros individuos, la forma de relacionarse con las personas más cercanas y también con personas que están más alejadas del núcleo central de un sujeto; al mismo tiempo, influyen la empatía, la asertividad, los medios de comunicación, el estatus económico y el contexto socio-cultural.

5) Desarrollo: dentro de una etapa del desarrollo evolutivo, hay conductas que son consideradas adaptativas, y otras que son inadecuadas.

Los problemas de conducta están incluidos dentro de los problemas externalizantes. Éstos se refieren a conflictos que influyen en otros sujetos y, por tanto, son más visibles, mientras que los problemas internalizantes afectan de manera superior al propio individuo (Achenbach et al., 1987).

Según Marchesi (2004), una conducta disruptiva es una forma de actuar dentro del aula que afecta en gran medida a la disciplina del centro y al bienestar del alumnado. La disciplina es la agrupación de normas, actuaciones y métodos para que exista un orden en el ámbito escolar, debido a que con ello se obtienen las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gotzens, 1997).

Rodríguez (2021) recalca que la disrupción hace referencia a actos que el alumnado realiza como señal para llamar la atención del grupo-clase o del equipo docente; además, éste persigue ser el protagonista, hecho a que conlleva que el profesorado no pueda realizar su labor de enseñar de la forma adecuada.

Según Fernández (2001), las conductas disruptivas tienen una serie de características:

A) Se producen en gran medida a lo largo del curso escolar, destacando acciones como levantarse sin permiso y charlar con un compañero en mitad de la explicación del docente.

B) Una de las causas primordiales es el desinterés y la desmotivación por las materias y por asistir al centro educativo, por lo que se sienten aburridos y con apatía.

C) Los propósitos que persigue el equipo docente y el alumnado discurren en direcciones contrarias; por lo que tienen metas muy diferentes con respecto al aprendizaje.

D) Evitan que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada.

E) Afectan al rendimiento académico, no queriendo realizar actividades de refuerzo, ni de ampliación, al considerarlas innecesarias para su vida académica.

F) Afectan al clima del aula y a todos los alumnos que forman parte de esa clase.

G) El rendimiento global se ve disminuido al centrar gran parte de la clase en intentar corregir, parar o disminuir las conductas disruptivas.

H) Las relaciones interpersonales se ven gravemente afectadas, tanto con los iguales como con los docentes.

Gotzens (1986) clasifica las conductas disruptivas en cinco tipos:

1) Conductas motrices: cualquier acción que realiza un sujeto durante la clase que no tiene relación con la actividad que se está realizando y que provoca momentos de distracción al resto de los iguales.

2) Conductas ruidosas: actos que llevan a producir todo tipo de ruido, resultando perturbador para la armonía de la clase.

3) Conductas verbales: se refieren a distintos sonidos como cantar una canción, gritos, e incluso risas, con el principal objetivo de ser el protagonista.

4) Conductas agresivas: va ligado a cualquier tipo de violencia dentro del contexto educativo, no sólo hacia otros sujetos, sino también con el hecho de destrozar las instalaciones o los materiales del centro educativo.

5) Conductas de orientación en clase: pueden ser más sutiles que las anteriores, pero afectan en gran parte al grupo, ya que se refieren a miradas o diferentes actitudes corporales que permiten generar distracciones en sus iguales.

Por otro lado, Corsi et al. (2009), clasifica el comportamiento disruptivo en:

1) Leve: por ejemplo, consumir un alimento dentro del aula y/o desatender las recomendaciones, consejos e instrucciones del equipo docente.

2) Moderado: gritos o canturrear una canción.

3) Severo: por ejemplo, la violencia física y dañar los materiales del centro.

Palomero y Fernández (2001) estiman que las causas que más influyen en las conductas disruptivas son:

1) De índole personal: la personalidad del sujeto y el nivel de autoestima.

2) Ligadas al contexto familiar: el tipo de familia y las relaciones entre los diferentes miembros.

3) Relacionadas con los medios de comunicación: ver películas violentas, o el simple hecho de visualizar imágenes con comportamientos agresivos.

4) Causas debidas al centro escolar: la metodología del profesorado, las interacciones que tienen lugar entre los alumnos con problemas de conducta y los docentes, las normas que se hayan puesto en la clase y los límites que se permitan.

Los partes por comportamientos disruptivos se centran especialmente en los cursos de segundo y tercero de E.S.O. La mayor parte de los castigos son para los alumnos, antes que para las alumnas. En esa misma línea, las docentes establecen más partes que los profesores. Asimismo, el alumnado repetidor tiene un mayor número de partes por una mala conducta. El sistema de: “una mala conducta por parte de un alumno, seguido por el hecho de que el docente le ponga un parte”, crea un deterioro significativo en la relación alumno-profesor; además, los meses de octubre, noviembre y marzo son los de mayor incidencia de conductas disruptivas, y estos comportamientos suelen tener lugar de forma más habitual los lunes y martes, a tercera y quinta horas (Uruñuela, 2006).

Por todo ello, Rodríguez (2021) reconoce que cada vez se considera más importante seguir investigando sobre los problemas de conducta en el contexto escolar, ya que conllevan un incremento significativo del fracaso académico en todas las etapas educativas. Además, resalta las graves consecuencias que tienen estos actos en el estudiantado, ya que implican un empeoramiento de la calidad educativa. La inquietud y malestar que tiene el equipo docente de un centro educativo se centra en el nivel de actos inapropiados por parte de su alumnado, que además de afectar a las relaciones entre alumno-profesor, también puede ocasionar conflictos entre profesores (Rodríguez, 2021). Lo peor es que muchos docentes tienden a normalizar las conductas incorrectas de su alumnado (Torrego y Moreno, 2003).

2.3.2. FACTORES DE RIESGO

Según Ezpeleta (2005), existen factores que influyen en mayor medida en la predisposición de un sujeto a tener problemas de conducta:

- 1) Individuales, como la herencia genética y la personalidad.
- 2) Relaciones interpersonales en los diferentes contextos de un individuo, por ejemplo, con los familiares, los compañeros y los docentes
- 3) Entorno sociocultural, es decir, el lugar y los ambientes predominantes de cada persona.

Según la “Teoría Ecológica” de Bronfenbrenner (1979), el contexto tiene una gran importancia con respecto al desarrollo infantil. Para ello, el ambiente social depende de cuatro factores que están relacionados entre sí y afectan al crecimiento personal y emocional de una persona:

1) El microsistema: hace referencia al núcleo más cercano; se incluye a la familia y los miembros del centro educativo como las personas más cercanas al menor.

2) El mesosistema: va ligado a las interacciones que se establecen entre los sujetos del microsistema; un ejemplo serían las relaciones que existan entre los progenitores y los docentes.

3) El exosistema: alude a factores que pueden tener una influencia en el niño; sin embargo, no hay una correlación directa, como puede ser el empleo de los progenitores.

4) El macrosistema: este concepto se basa principalmente en la cultura o nivel cultural del individuo.

Arseneault et al. (2003) mostraron la influencia de los genes en una conducta antisocial gracias a un estudio longitudinal con gemelos. A pesar de ello, Bonilla y Fernández (2006) reconocen que la genética no justifica por sí sola llegar a tener una conducta antisocial, aunque sí han encontrado que la base biológica está influenciada por factores ambientales que hacen aumentar estos comportamientos. Virkkunen et al. (1994) señalan una relación intrínseca entre conductas antisociales y la función serotoninérgica. En esa misma línea, Kazdin y Buena-Casal (1994) relacionan el incremento de dopamina con estos comportamientos.

Por otro lado, Thomas y Chess (1977) indicaron diferentes aspectos del temperamento de las personas: grado de actividad, regularidad en el funcionamiento biológico, habilidad para ser capaces de enfrentarse a nuevas experiencias y sujetos, resiliencia, especial sensibilidad a estímulos que son sensoriales, estado de ánimo, reacción ante un estímulo, distracción, atención y persistencia. Establecieron una clasificación de niños en: fáciles, difíciles y lentos. Los niños difíciles se caracterizan por conductas anómalas en las horas

de la comida y a la hora de dormir, sufren de constantes enfados cuando se les presenta una situación nueva o cuando sienten frustración por una actividad, por lo que las interacciones sociales dentro de sus contextos son muy difíciles, llegando a tener problemas en la socialización; estos niños tienen más posibilidades de producir una conducta antisocial, debido a que la probabilidad de agresividad es superior. Por esto, existe una relación entre el temperamento y los problemas de conducta que se encuentra en la deficiencia de la autorregulación en menores con temperamento difícil (Frick y Morris, 2004; González et al., 2012). Según Baum (1993), los menores con este temperamento se ven afectados por dos elementos intrínsecamente relacionados; el primero de ellos, que este temperamento va ligado a niños con hiperactividad, una reacción desproporcionada a la situación y una autorregulación baja. El segundo de ellos hace referencia a que, etiquetar a un niño con el término de niño difícil, implica que sus conductas incorrectas aumenten de un modo considerable al creerse esa terminología y actuar en consecuencia.

La personalidad se refiere al conjunto de rasgos que son estables en un sujeto, que conducen a mantener un comportamiento sólido y que, a su vez, están afectados por el contexto y las situaciones cotidianas (López, 1994). La “teoría de la personalidad” (Eysenck y Eysenck, 1977) reconoce tres elementos que influyen en el comportamiento: la extraversión, el neuroticismo y psicoticismo. Con respecto al neuroticismo y la extraversión, hay una asociación positiva con el incremento de problemas de conducta. Un sujeto que manifiesta un dominio superior la variable extraversión, presenta una menor activación cortical y esto es indicativo de poseer impedimentos para poder inhibir una conducta perturbadora (López y López, 2003). Por su parte, el neuroticismo va ligado a índices superiores de angustia y estrés, lo cual se asocia con conductas incorrectas (Eysenck y Eysenck, 1987). Según Eysenck y Eysenck (1977), las personas con un nivel alto en psicoticismo muestran una baja empatía hacia otros sujetos y esto se considera un elemento determinante para llegar a desarrollar una conducta antisocial. Por su parte, Zuckerman (1997) considera que la personalidad influye en gran medida en el desarrollo de un problema de conducta gracias al elemento búsqueda de sensaciones. López y López (2003)

vinculan la personalidad con la conducta antisocial gracias a factores como la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, un nivel bajo de autoestima, la ausencia de empatía con otras personas y un locus de control externo.

En otro orden de cosas, según Rutter y Quinton (1984), uno de los mayores factores de riesgo para desarrollar una conducta antisocial es la existencia de psicopatología en los padres. Mussen et al. (1975) estudiaron los diferentes estilos de crianza, los cuales tienen relación con los problemas de conducta: sobreprotector, autoritario, negligente y cooperador.

El modelo de crianza sobreprotector considera la comunicación afectiva como la herramienta fundamental de este sistema, por lo que es un elemento de riesgo para que los niños puedan padecer conductas que sean conformistas y en las que no tengan sentimientos de competitividad, de ahí que no suelen tener un comportamiento que les induzca a la agresividad (Mussen et al., 1975). Sí es verdad que, si en estos casos existen conductas restrictivas en los progenitores, a partir de los tres años de edad, los menores pueden llegar a generar una situación de dependencia hacia las madres que aumente la agresividad (Glaser y Massengale, 1962).

Con respecto al estilo autoritario, Mussen et al. (1975) reconocen que dicho modelo genera en los niños introversión, dificultades en la socialización, autoagresión, y una disminución en los intereses y motivaciones que lleva aparejado una falta de autoestima.

El modelo negligente provoca conductas en los hijos que son desafiantes, con un alto grado de ansiedad y de agresividad. Por todo ello, tanto el estilo negligente como el autoritario son los dos modelos de crianza que más están unidos con desarrollar conductas antisociales, disruptivas, agresividad y con violencia (Mussen et al., 1975).

Hay tres elementos que son relevantes e indicativos del desarrollo de conductas agresivas en los hijos. El primero de ellos es una ausencia de afecto y nula dedicación por parte de los progenitores, al mismo tiempo que tener estados emocionales negativos. El segundo es la permisividad de los progenitores, la cual va asociada al estilo negligente. El tercero consiste en el

maltrato físico y psicológico (ligada a los estilos autoritario y negligente) (Olweus, 1998). Por su parte, Vieno et al. (2009) establecen que únicamente un modelo de crianza no es indicativo de llegar a padecer conductas de agresividad, pero que sí existen factores de estos estilos que promueven el desarrollo de estos comportamientos; por ejemplo, una crianza coercitiva, falta de preocupación, no establecer límites y que no haya un control eficaz.

Pardo (2014) destaca la importancia de que una estructura familiar basada en el desarrollo de actitudes, valores, patrones de conductas adecuadas y aceptación de las normas desde el comienzo de la infancia lleva a una probabilidad menor de padecer problemas de conducta en la adolescencia. Es decir, una negociación en el establecimiento de normas y una buena comunicación bidireccional va a permitir que las conductas antisociales se vean reducidas en todas las etapas del desarrollo evolutivo de los menores (Pardo, 2014). Gottfredson y Hirshi (1990) consideran que los adolescentes que tienen un comportamiento inadecuado, es porque no han conseguido establecer un vínculo con su entorno más próximo, es decir, con respecto a sus familiares.

Según Bowlby (1969), el apego se refiere al conjunto de habilidades que tiene un sujeto desde la niñez para ser capaz de regular los niveles de activación que se ven influenciados por los cambios que ocurren, de manera interna y externa. El apego durante la adolescencia es un factor sustancial para enfrentarse a los nuevos desafíos que produce esta etapa del desarrollo, al existir un menor grado de dependencia con las figuras que en etapas anteriores eran consideradas de referencia (Brown y Wright, 2003). Según Allen et al. (2003), un apego seguro va a permitir al menor una mejor regulación emocional y una mayor autonomía para resolver los conflictos. Por el contrario, los menores que presentan un apego inseguro, en el que predomina la evitación, tienen una probabilidad superior de sufrir problemas de conducta (Ainsworth y Witting, 1969).

En esta misma línea, Catalano et al. (2004) explican que la existencia de vínculos, que además de ser fuertes sean estables dentro de las relaciones interpersonales con el equipo docente y los iguales, lleva a que los

comportamientos disruptivos sean casi inexistentes dentro del ámbito escolar. La competencia social de los profesores y las estrategias que aborden en las clases contribuyen al aumento o disminución de las habilidades sociales por parte de su alumnado (Jennings y Diprete, 2010). Por ello, un docente que es capaz de expresar sus opiniones y emociones con asertividad, va a permitir crear este tipo de comportamientos en los estudiantes en todos los contextos de su vida (Villena et al., 2016). Esto lleva implícita la idea de que, para crear una conducta asertiva en la población adolescente, no sólo es necesario tratar al grupo, sino también que este tipo de hábitos formen parte del equipo docente (Villena et al., 2016).

Rivière (1992) considera la relevancia que tiene la figura docente, por un lado, para establecer un modelo de conducta adecuada y, por otro, considera que es uno de los elementos más importantes para que el alumnado desarrolle un menor número de conductas disruptivas. Calvo (2010) propone incluir formación específica al equipo docente para mejorar su desarrollo personal y sus habilidades cognitivas y emocionales, ya que ello supone una protección para sus alumnos y aumenta la cohesión del grupo.

En esa misma dirección, Vaello (2009) propone que el profesor sea un elemento clave en el desarrollo del aprendizaje, pero también un modelo en el que se sustente el alumnado para mejorar las relaciones interpersonales; por consiguiente, el trabajo por parte del equipo docente para incrementar sus niveles de empatía, trabajo cooperativo y solidaridad son factores que deben ser obligatorios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los profesores deben saber manejar la autoridad teniendo en cuenta el respeto, el entusiasmo y la prudencia (Stronge, 2007). Reasoner (1983) reconoce que una buena autoestima en el profesor ayuda a crear un mayor vínculo con el alumnado. Los altos niveles de autoestima en el equipo docente permiten crear estudiantes más seguros de sí mismos, que ayuden más en las tareas a sus iguales, al mismo tiempo que permite que sean consecuentes con las actividades escolares y, por tanto, que se vea incrementado su rendimiento académico. Por el contrario, un nivel bajo de autoestima hace que sus alumnos cooperen menos y no se responsabilicen de las tareas.

2.3.3. CONSECUENCIAS

Lozano y García (2000) observaron una correlación positiva entre un bajo rendimiento en el centro educativo medido a través de las notas escolares y los problemas de una mala conducta en la escuela (por ejemplo, violencia en las aulas o fuera de ellas dentro del horario escolar con sus iguales). El rendimiento académico se refiere a la evaluación del aprendizaje que han ido adquiriendo los estudiantes a lo largo del curso dentro del ámbito escolar. Es imprescindible para el desarrollo educativo del alumnado y, a su vez, depende de variables cognitivas como la capacidad intelectual y los conocimientos previos (Caroll, 1993). Además, se ve influido el rendimiento por los procesos cognitivos y por variables afectivas como la motivación y la personalidad (Lozano y García, 2000).

Los menores que causan estos comportamientos disruptivos en los centros educativos, provocan en los padres diferentes sentimientos como, por ejemplo, frustración, culpabilidad e, incluso, que se vea muy disminuida su autoestima, sufriendo inseguridad en la figura de progenitor (Presentación et al., 2009).

Según McLaughlin y Harrison (2006), estos padres se juzgan a sí mismos como menos competentes y consideran estos hechos una insatisfacción en su vida. El hecho de que estos progenitores sean criticados por sus familias, docentes y el resto de personas de su entorno, los lleva a un estado de aislamiento social (Roselló et al., 2003).

2.3.4. SOLUCIONES

Antes de buscar soluciones, los conflictos se pueden prevenir. Por eso, existen diferentes formas de prevenir los comportamientos disruptivos. Según Rodríguez (2021):

- 1) Juego de roles o Role - Play: consiste en un intercambio de papeles para que el alumnado pueda comprender las diferentes posturas. Por ejemplo, pueden asumir el rol de docente para ser conscientes desde otro punto de vista de las consecuencias que tienen

las conductas inadaptadas del alumnado. Esta técnica es necesario realizarla desde la empatía para que sean capaces de identificar las emociones y sentimientos que pueden tener los diferentes sujetos.

2) Resolución de conflictos con la lectura de libros y textos adaptados al desarrollo evolutivo del menor: se trata de que las personas que más conflictos causan en el centro educativo puedan verse reflejadas a través de la lectura de diferentes situaciones reales que puedan tener lugar en el contexto escolar y, de la misma manera, que sean capaces por ellas mismas de solucionar los problemas que se plantean en los personajes que surgen.

Bunge et al. (2011) formulan técnicas cognitivas para poder crear mejoras en las conductas dentro del aula. Éstas se basan, principalmente, en identificar la emoción que tienen en un preciso instante y crear una relación entre ésta y el pensamiento y la conducta para, posteriormente realizar una reestructuración a nivel cognitivo:

1) Entrenamiento en el reconocimiento de emociones: el primer paso para comunicar una emoción a otra persona es ser capaz de identificarla y para ello es necesario que observen la emoción sin juzgarla.

2) Reconocer la cohesión existente entre el pensamiento, la emoción y la conducta: los tres factores están intrínsecamente relacionados. Por ejemplo, la forma de pensar influye en que aparezcan emociones como la rabia, la tristeza, la ira y, en consecuencia, en que la manera de actuar no sea la apropiada. Siendo consciente de estos hechos es más fácil encontrar una solución más adaptativa.

3) Reestructuración cognitiva: el paso principal es que el alumnado reflexione sobre sus conductas, pero para ello tiene que ser consciente de los pensamientos negativos para que, en esos momentos, sea capaz de modificarlos y buscar pensamientos alternativos.

Gómez y Cuña (2017) aportan diferentes técnicas para fomentar las conductas correctas en el alumnado:

A) La imitación o modelado: desde el nacimiento, los niños tienden a copiar conductas de sus figuras de referencia; por consiguiente, si se les muestra la conducta adecuada a través de los profesores o de los compañeros, los alumnos con conductas más disruptivas pueden imitar ese tipo de actos. Es importante que el modelo sea el apropiado, ya que debe de ser una persona significativa en la vida del alumno conflictivo.

B) Reforzamiento positivo: se trata de obsequiar con un premio por la realización de una buena conducta para que, de este modo, se vuelva a repetir dentro de su patrón de comportamientos.

Otra de las técnicas que se emplea para aumentar las conductas adecuadas (Barraca, 2014) es el moldeamiento. Consiste en reforzar de manera sistemática cada paso para llegar a alcanzar el comportamiento que se pretende conseguir. Para esto, es esencial reseñar con total detalle el comportamiento final y qué pasos concretos existen para llevarlo a cabo (Barraca, 2014).

Según Gómez y Cuña (2017), existen técnicas para disminuir o eliminar los comportamientos que son inadecuados:

A) Contratos de conducta: se trata de un acuerdo que se debe realizar por escrito entre el alumnado y el docente, pero para ello antes es necesario que exista una comunicación bidireccional y una negociación por ambas partes respecto a las consecuencias que tiene el incumplimiento, pero también ser capaz de acatar las normas rubricadas en el contrato. Es aconsejable incluir, por un lado, los datos del alumno concreto, los comportamientos que se desean lograr, las conductas que llevaron a que se desarrollara tal contrato, las consecuencias que existen, las posibles modificaciones y, además, la fecha y firmas de las personas involucradas.

B) Economía de fichas: según esta técnica, cuando se produce una conducta adecuada, se suman fichas que se pueden sustituir por recompensas. En sentido contrario, cuando el comportamiento es

incorrecto, se restan puntos o fichas que ya se habían otorgado por la buena conducta. De manera periódica se realiza un recuento de los puntos para que se puedan reemplazar por gratificaciones que, previamente había pactado el alumnado con el profesor.

C) Extinción: esta técnica se basa en no prestar atención en los casos en los que un alumno realice una conducta disruptiva; se persigue disminuir esas acciones al identificarse el alumno como no protagonista de la clase.

D) Aislamiento: se basa en separar al alumno problemático del lugar donde realiza la conducta inadecuada durante un tiempo. El gran problema que tiene esta técnica es el lugar concreto donde se puede llevar a este alumno y, además, el tiempo tiene que ser dependiendo de la conducta que ha realizado.

Según Barraca (2014), existen otras técnicas para disminuir las conductas negativas: los castigos. Hay dos tipos. Castigo positivo, en el que el estímulo que se aplica al individuo es aversivo cuando ejecuta una determinada acción; es decir, se trata de que cada vez que el alumno realice un comportamiento inapropiado, se le presenta un estímulo desagradable. Castigo negativo, que consiste en retirar el estímulo deseado y reforzador cuando el individuo realiza un comportamiento concreto, pretendiendo que disminuya la conducta inadecuada al privarle de ese estímulo. Ambos casos pueden conllevar estados emocionales como la frustración, por lo que hay que aplicarlo en circunstancias concretas y dependiendo de las conductas que realice (Barraca, 2014).

Asimismo, Barraca (2014) propone otros procedimientos de reducción de comportamientos desfavorables:

1) Saciación: consiste en la aplicación de manera masiva de un reforzador para reducir el significado que al alumno le aporta. Cuando se aplica de forma excesiva y en un corto periodo de tiempo, puede resultar aversivo. Hay dos clasificaciones: la saciación de estímulo que también es considerada como la saciación del reforzador, ya que se centra en el estímulo reforzador positivo y, la saciación de respuesta -también conocida como la práctica masiva o negativa-.

La saciación de estímulo se basa en suministrar un reforzador en una cantidad y tiempo desmesurados, perdiendo el interés que tenía. En la segunda, la saciación de respuesta, se trata de repetir muchas veces de forma voluntaria ciertos gestos que realiza en situaciones diferentes mediante interacciones sociales; esta técnica se ha empleado con éxito en personas con obsesiones. La manera de aplicar la saciación consiste, en primer lugar, en realizar un reconocimiento y un análisis funcional de las conductas que pueden llegar a ser controladas por medio de la técnica de saciación. En segundo lugar, seleccionar la modalidad que se va a emplear de saciación. En tercer lugar, escoger el comportamiento alternativo y, cuando el sujeto lo realice, premiarle mediante un reforzador social o material. En cuarto lugar, explicarle las alternativas que existen a su conducta. Finalmente, conservar la alternativa adecuada.

2) Sobrecorrección: consiste en establecer unas consecuencias para una determinada conducta. Existen dos modalidades: la sobrecorrección restitutiva y la sobrecorrección con práctica positiva. La primera de ellas, se lleva a cabo cuando el individuo ha dañado parte del entorno en el que se encuentra; es decir, se trata de obligar a ese sujeto a limpiar o incluso reparar lo que ha dañado y, además, a mayores en otras zonas. En la segunda, con práctica positiva, el entorno en el que se encuentra el menor no ha resultado dañado de forma permanente, pero sí hay comportamientos que han sido molestos o peligrosos para los sujetos cercanos (por ejemplo, dar un portazo, por lo que se trata de que el menor reproduzca de manera reiterada esa misma conducta). Para poder aplicar la técnica, se necesitan una serie de pasos. El primero de ellos es detectar la conducta que va a resultar objeto de esta técnica y realizar un análisis funcional. En segundo lugar, escoger el modelo de sobrecorrección. En el tercero se buscará un comportamiento alternativo y un reforzador, es decir, no es sólo cuestión de emplear esta técnica, sino que tiene que ir ligada al hecho de que, si el menor realiza una buena conducta, hay que reforzarla para que continúe desarrollándola, ya que con ello se permite una reducción de la impulsividad. El cuarto paso consiste en informar de las conductas con las que se les va a aplicar esta técnica. Finalmente, se pretende mantener a lo largo del tiempo una conducta alternativa que sea satisfactoria, siempre aplicando un reforzador.

Según Bellack y Hersen (1985), se trata de repetir de manera constante un comportamiento correcto que esté intrínsecamente cohesionado con la conducta que no es la deseada. Martin y Pear (1996) consideran que otra manera de disminuir estas conductas es mediante los premios, que se entregarán debido a dos consecuencias diferentes: por una reducción global en ese comportamiento en un tiempo estipulado, y porque ha existido un aumento de tiempo en el que el niño o adolescente vuelve a acometer ese acto inadecuado.

Asimismo, Torrego y Moreno (2003) proponen diferentes estrategias para mejorar el clima en el aula y, así, la reducción de las conductas disruptivas:

1) Empleo de miradas o de gestos para que el alumno sea consciente en qué momentos concretos realiza una acción correcta o una inadecuada.

2) Silencio por parte del profesorado cuando existe una problemática a nivel global en el aula, ya que con ello hace que el alumnado sea consciente de su manera de proceder y los mismos alumnos son capaces de corregir su conducta y ayudar a sus iguales a que desarrollen el comportamiento deseado.

3) Acercarse a los alumnos disruptivos, ya que la simple presencia puede llegar a resultar incómoda y conseguir una mejora de su conducta de manera posterior.

4) Reñir de una forma breve y concisa al alumno para que sea consciente de su propia actuación.

5) Dirigirse al alumno por su nombre concreto y sin generalizaciones.

6) Explicar al estudiantado las consecuencias negativas que tienen las conductas disruptivas dentro del aula.

7) Hacer que el alumno con conductas disruptivas alcance un protagonismo dentro del aula mediante preguntas relacionadas con la actividad o las explicaciones del docente para conseguir que aumente su interés.

2.4. RELAJACIÓN

2.4.1. CONCEPTO

La palabra relajación proviene del latín “relaxare”, que está relacionada a la disminución de la sensación de presión física (Capote et al., 2006). El término de relajación hace referencia al estado en el que una persona es capaz de sentir una reducción de las tensiones físicas y mentales, debido a un mayor control en la respiración y frecuencia cardíaca con el que llega a experimentar una sensación de descanso (Amutio, 2000). Benson (1976) considera la relajación como un estado general de sosiego y un estado progresivo de tranquilidad. En esa misma línea, Steimmer (1976) propone que las técnicas de relajación son métodos terapéuticos cuya meta es llegar a reducir las tensiones musculares y, para ello, se pretende llegar a una mejora a nivel psicológico o, lo que es lo mismo, busca que cada individuo pueda conseguir un estado de tranquilidad. Asimismo, Eberlein (1983) propone que la relajación no es sinónimo de inacción, sino que expone que esa desconexión que se consigue en el plano físico y psicológico va ligada a ser capaz, después de tal estado, a enfrentarse a las tensiones propias de una situación cotidiana.

Bousingen (1986) estudia la relajación como una conducta que es terapéutica a la par que educativa, reduciendo la tensión en todos los aspectos. Se pretende llegar a un estado de quietud y de reducción de la sensación de nerviosismo.

El término de relajación va ligado a preservar la salud física mediante la protección de los órganos corporales (Selye, 1956). Al mismo tiempo, hace hincapié en una mejora en la hipertensión (Patel y Marmot, 1988), de igual manera que reduce el insomnio y el dolor de cabeza (Spinhoven et al., 1992). Según Peveler (1986), se puede emplear para resolver los problemas causados a nivel mental por los pensamientos obsesivos o rumiativos, ya que permite una mejor comprensión de los estados emocionales y cognitivos.

Aguirre y Garrote (1993) determinan que la relajación es una técnica en la que una persona puede entrar en un estado de quietud, tanto a nivel físico como mental, gracias a la desaparición de las tensiones que ha acumulado, llegando

a prepararse para cualquier actividad cotidiana o reducir el estrés producido por tareas anteriores, promoviendo un mayor bienestar. Además, Payne (1996) explica que la relajación implica una reducción en los pensamientos que llevan a una persona a sentir estrés y una sensación de felicidad.

Valín (2010) refleja que la relajación hace que el organismo llegue a un estado de tranquilidad gracias a la eliminación o reducción de las tensiones en los músculos, y que, además, mejora la salud física y emocional.

López (2013) propone cuatro elementos que afectan a la relajación:

- 1) El ámbito o tipo de disciplina: puede ser médica, artística y deportiva. Varía en función de las necesidades y del contexto de cada sujeto.
- 2) Corriente filosófica: existen diferencias entre las técnicas orientales y las occidentales.
- 3) Psicología: influye en los objetivos perseguidos para lograr ese estado.
- 4) Cuerpo: la manera de concebir el cuerpo humano y las tensiones que existan, va a aumentar o disminuir la sensación de relajación.

2.4.2. RELAJACIÓN EN LOS ÚLTIMOS SIGLOS

Braid (1843) unió el concepto de relajación con el hipnotismo, al considerar este último como un estado de máxima concentración que, incluso, puede conllevar la pérdida de la voluntad. Jacobson (1938) explicó que, para llegar a tener relajación, es necesario una disminución de las tensiones corporales; de igual modo, descubrió que un individuo con una tensión muscular en exceso puede acarrearle a su organismo enfermedades físicas y psíquicas y que, por ende, el aprendizaje experimental sobre la relajación de las tensiones musculares ayuda a reducir tales patologías.

Calle (1990) determina que los yoguis son los pioneros de la ciencia psicosomática y que descubrieron por primera vez que, cuando el cuerpo está alterado se manifiesta en la mente y viceversa. Además, propone que los yoguis llevaron a cabo la relajación profunda por primera vez.

2.4.3. BENEFICIOS DE LA RELAJACIÓN

Los estudios de García y González (1992) manifiestan algunos beneficios como la reducción del tono muscular, la mejora en la función cardíaca y una respiración más pausada. En esa misma línea, demuestran que se produce un aumento en los índices de memoria y, además, un incremento en el volumen de sangre en la zona frontal y occipital, viéndose el sistema inmunitario favorecido. Por otro lado, Montes et al. (2013) expone que un sujeto que realiza de manera habitual las diferentes técnicas de relajación, va a reducir su frecuencia cardíaca, mejorar el funcionamiento de sus sistemas respiratorio y circulatorio y generar una sensación de armonía, de modo que sirve para reducir la intranquilidad.

Rodríguez et al. (2005) indican que la relajación contribuye a reducir la tensión arterial en un sujeto con hipertensión, disminuir las taquicardias, incrementar la temperatura del cuerpo, mejorar el sistema inmunitario, y tener menores probabilidades de contagiarse por enfermedades infecciosas. Igualmente, mejora su funcionamiento psíquico al reducir los niveles de ansiedad y tener un mayor equilibrio en el plano emocional, un rendimiento óptimo en las tareas diarias y un mayor autocontrol.

Guyton y Hall (2011), en sus estudios relacionan las ondas que se observan en encefalogramas con los estados corporales, demuestran que una persona que practica relajación posee un incremento de las ondas cerebrales α y, al mismo tiempo, una reducción de ondas cerebrales β ; estas últimas son normales cuando un sujeto se encuentra en alerta, concluyendo que la actividad cerebral se ve reducida gracias a las técnicas de relajación. En esa misma línea, Hussain y Bhusshan (2010) reconocen que durante los métodos de relajación se intensifica la actividad α del cerebro, demostrándose el estado de relajación profunda. Además, Reigal y Videra (2011) hacen referencia a que esta técnica promueve una relajación del sistema nervioso simpático y, por tanto, un incremento en la actividad del sistema nervioso parasimpático.

Payne (2002) relaciona el sistema endocrino y, más concretamente, las glándulas adrenales con el sistema nervioso autónomo. Las glándulas liberan hormonas que afectan a los órganos internos; una de las hormonas que se

secreta es el cortisol, que se produce debido a una sensación de tensión y miedo en nuestro cuerpo (Fernández- Alonso, 2009). Por ello, Reigal y Videra (2011) proponen la relajación como un método eficaz para reducir la estimulación del eje hipotalámico- hipofisiario-suprarrenal y, al mismo tiempo, disminuir el cortisol, generándose una reducción del estrés en el cuerpo.

López (2010) establece que los principales beneficios son reducción de la angustia, la disminución de las preocupaciones, unas mayores habilidades cognitivas, y, además, un incremento en el bienestar subjetivo. También señala que una persona relajada va a tener menos conductas violentas, la percepción acerca del dolor va a ser inferior y habrá una mejora en los ritmos circadianos.

La relajación va adherida a la idea de interioridad, por lo que es necesario que los menores sean capaces de recapacitar acerca de ellos mismos y sus vivencias y puedan ser conscientes de sus virtudes y defectos, hecho que les va a permitir reducir los niveles de estrés y ansiedad (López et al., 2015). Otro ámbito que es fundamental para que los niños mejoren en la interioridad es que se les enseñe desde los hogares, esto permitirá que aumenten la sensación de sosiego y tranquilidad (López et al., 2015). De Pardo y Charaff (2000) afirman que la relajación en los menores les ayuda a mejorar los niveles de atención y concentración en las materias de estudio, y a sentir un mayor estado de bienestar, contribuyendo al descanso nocturno. Por ejemplo, ante una exposición oral, un sujeto relajado va a saber reflejar un mayor conocimiento sobre la tarea concreta; cuando exista una discusión, va a poder enfrentarse de una manera más asertiva al conflicto; ante un examen, un sujeto relajado resolverá mejor las preguntas planteadas al ser capaz de dominar su estado de nervios y de tensión y, por tanto, le ayudará a aumentar su rendimiento (De Pardo y Charaff, 2000).

La combinación de diferentes técnicas de relajación contribuye más a la mejora de la función cognitiva, emocional y conductual que la práctica de una sola técnica (Lehrer y Woolfolk, 1993).

2.4.4. RELAJACIÓN MUSCULAR PROGRESIVA

Este método permite desarrollar estados de tensión y distensión muscular. La tensión muscular induce una sensación de desasosiego y la distensión lleva a un estado de tranquilidad. El hecho de tensar y relajar diferentes grupos musculares ayuda a conseguir una relajación profunda (Jacobson, 1938).

Según Jacobson (1938), todas las preocupaciones que causan sufrimiento en un sujeto tienden a manifestarse de manera neuromuscular, por lo que concluyó que, disminuyendo estas manifestaciones, la angustia y la ansiedad se iban a reducir, y, por lo tanto, las preocupaciones. Al mismo tiempo que la tensión corporal, la angustia y los pensamientos negativos se ven disminuidos. Demostró que el acortamiento de fibras musculares es causa del estado de estrés, de ahí que la relajación muscular progresiva ayude a relajar la mente, pero también el cuerpo, ya que están interconectados.

La relajación muscular progresiva se basa en que, cuando una persona tiene emociones como la ansiedad o la ira, el organismo soporta grandes cambios, y uno de ellos es la tensión que se produce a nivel muscular. Por tanto, si se elimina esta tensión, ese estado de relajación se trasladará al resto del cuerpo (Wolpe, 1958). Es esencial reconocer las sensaciones de tensión y las propias de la relajación. No se trata de que los ciclos de tensión y distensión provoquen un estado de relajación, sino que el diferenciar ambos va a crear un efecto de relajación, siendo necesario practicar para que la técnica tenga sus frutos (Wolpe, 1958).

Los períodos en los que se produce la tensión tienen una duración de entre cinco y diez segundos, mientras que la distensión está entre 20 y 30 segundos. La tensión genera una sensación de incomodidad, y en esos momentos, cada sujeto se tiene que centrar en ella y compararla con la distensión que conlleva una relajación física y mental (Jacobson, 1938).

Jacobson (1938) demostró que era eficaz en personas con úlceras, además de en sujetos que padecían insomnio e hipertensión. Según Amutio (2006), es muy útil para provocar adormecimiento en cualquier persona, independientemente de la edad y situación física, y sirve para desconectar de

los problemas y producir una relajación física. Es muy aconsejable en sujetos que padecen problemas relacionados con la ansiedad y el insomnio.

2.4.5. OTROS MÉTODOS DE RELAJACIÓN

Modelo de Bernstein y Borkovec (1973)

A este modelo se le conoce como Adiestramiento de la Relajación Progresiva (ARP), que busca la relajación mental de todas las personas (Bernstein y Borkovec, 1973). Según estos autores, las primeras pruebas se basan en la tensión-relajación de 16 grupos musculares; posteriormente, hay una disminución a siete grupos, a continuación, a cuatro y, por último, se excluye la parte de tensión, teniendo lugar una relajación mental.

Método de Benson

A este método se le conoce como “respuesta de relajación”; consiste en que una persona se enfoca en una palabra que le permita disminuir la frecuencia respiratoria y cardíaca, promoviendo con ello el estado de relajación, ésta puede ser “tranquilo” (Benson, 1976). Primero se tiene que realizar de una manera sentada en una posición agradable, luego cerrar los ojos y relajar los músculos del cuerpo, a continuación, centrarse en su respiración y finalizar seleccionando esa palabra que la tendrá que repetir varias veces (Benson, 1976). Este procedimiento permite una disminución de la presión arterial y de la tensión muscular, así como, se produce una reducción de pensamientos rumiativos y unos menores niveles de ansiedad y estrés (Amutio, 2002).

Método de Mitchell

El principio fisiológico en el que se basa es la “inhibición recíproca”. Para ello, se actúa sobre un grupo muscular y el opuesto a éste se relaja, es decir, se basa en la relación entre músculos agonistas y antagonistas. Se trabajan las áreas propioceptivas como la piel y las articulaciones (Mitchell, 1989).

Según Mitchell (1989), primero se trata de observar la postura que tiene una persona que se encuentra en una situación de ansiedad, esto le lleva a sentir tensión en algunos músculos. Posteriormente, adoptará la persona la postura contraria a la anterior, por lo que se tensarán los músculos opuestos a los que suele tener en tensión cuando se encuentra estresada. El punto denominado “cambio clave” es la posición en la que se encuentra un individuo en estado de tensión. Es esencial que consiga una relajación mental y que termine imaginando experiencias que le causen felicidad (Mitchell, 1989).

Modelo Cognitivo-Conductual de Smith

A este modelo se le conoce como teoría ABC de la relajación (atencional, conductual y cognitiva). Para descubrir qué significa el término de relajación, no hay que fijarse en exclusividad en la parte fisiológica, ya que se necesita incluir la importancia de los estados emocionales y las causas y consecuencias psicológicas de los mismos. Para conseguir un estado de relajación, se pretende fijar la atención al mismo tiempo que se reduce el nivel de actividad, es decir, sus pilares fundamentales son el dominio de habilidades cognitivas, y poder enfocarse en una situación de pasividad. La base más importante de la técnica es el enfoque, o lo que es lo mismo, reconocer un estímulo y después de cada pensamiento que conlleve una distracción, volver de nuevo a centrarse en ese estímulo (Smith, 2001). Este autor es consciente de que, para llegar a sentir un estado de relajación, hay que intentar no esforzarse por conseguirlo, sino simplemente olvidar cualquier actividad que persiga la consecución de una meta, por lo que, el enfoque tiene que ser simple, en una única cosa. La única manera de llegar a un estado de relajación óptimo es comprendiendo y dominando el enfoque y la pasividad. Por todo ello, el estado de relajación implica una atención simple, y, al mismo tiempo, pasiva y sostenida en el tiempo. Smith (2001) considera tres elementos básicos: los estados de relajación (Estado-R), las creencias de relajación (Creencias-R) y las actitudes de relajación (Actitudes-R). Smith (1999) descubrió nuevos Estados-R: amor y agradecimiento, somnolencia, relajación física, relajación mental, gozo, devoción- espiritualidad, desconexión,

silencio mental, fortaleza y conciencia. Las creencias-R conducen a sentir optimismo, aceptación, tranquilidad y sabiduría. Mediante la reestructuración a nivel cognitivo, hay que eliminar o reducir, las actitudes inadaptadas y que puedan impedir la relajación (Smith, 1999).

Métodos de visualización

López (2010) hace hincapié en que la visualización es una habilidad que se adquiere de manera voluntaria donde se puede representar con la mente cualquier objeto o circunstancia, de ahí que requiera cierta creatividad. Esta técnica presenta grandes beneficios, como una reducción en la inquietud, una mayor regulación de las emociones y una mejora en los estados depresivos de los individuos (Watanabe et al., 2005). Asimismo, reduce el insomnio (Tsai, 2004); incluso, ayuda en pacientes diagnosticados con trastornos de ansiedad y estrés postraumático, por encima de la terapia cognitivo-conductual (Gaggioli et al., 2014). Amutio (2006) considera que este método provoca un nivel muy elevado de relajación mental y está indicado en personas que sufren estrés y trastornos asociados al mismo; también sirve para preparar situaciones complejas a las que se tengan que enfrentar o les produzcan miedo, por lo que les sirve como un ensayo previo.

Posturas de yoga

Según Guerrero (2005), el yoga se basa en buscar la relajación mediante una cadena de posturas conocidas como asanas combinándolo con técnicas de respiración. Según Amutio (2006), aumenta el nivel de atención y la energía en el organismo. Las personas que sufren depresión, irritabilidad o nerviosismo se ven beneficiadas por esta técnica, y les permite aumentar su autoconcepto, autoconfianza y autovaloración. Según Ferreira-Vorkapic y Bernard (2010), el hipotálamo es elemental para la vida y el mantenimiento de las funciones del organismo. Éste produce respuestas ante estímulos internos y externos como, por ejemplo, un factor estresante. Tal hecho conlleva a que el organismo pueda adaptarse para mantener la homeostasis. Cuando una persona está estresada,

se activa el sistema nervioso simpático que repercute en un incremento de la frecuencia cardíaca, en los niveles de glucosa y, además, aumenta la actividad mental y la síntesis de adrenalina. Esto permite que el organismo tenga dos comportamientos: lucha o evitación; se produce un aumento de cortisol y, en ocasiones, puede provocar estrés crónico, depresión y ansiedad. El yoga es una actividad que trata de disminuir la activación del cortisol al mismo tiempo que reduce de manera notable la ansiedad (Ferreira-Vorkapic y Bernard, 2010). Riley (2004) ha demostrado que el yoga reduce la actividad del sistema nervioso simpático, activa sistemas neuromusculares que son antagónicos que logran incrementar el estado de relajación, y estimulan el sistema límbico. El yoga permite modificar tanto el ritmo como la frecuencia de la respiración, es decir, permite crear un control voluntario; por este motivo, activa el sistema nervioso parasimpático. La práctica continuada hace que una persona pueda aumentar el tiempo de exhalación y, además, la retención durante la respiración; esto permite, una reducción de la frecuencia cardíaca, no sólo cuando se realiza la técnica, sino en cualquier tipo de actividad cotidiana, debido a que el patrón de la respiración se encuentra modificado. El control de la respiración es, muy probablemente, la mejor razón por la que el yoga es una técnica tan efectiva para reducir los niveles de estrés (Ferreira-Vorkapic y Bernard, 2010). Asimismo, el yoga puede variar la función endotelial (Michaelsen et al., 2005).

Las personas que realizan yoga de manera regular tienen una predisposición menor a padecer cualquier trastorno de ansiedad y presentan una mayor resiliencia, ya que son capaces de adaptarse a cualquier situación o emoción de una manera adaptativa (Ferreira-Vorkapic y Bernard, 2010).

Técnica de respiración controlada

Según Vázquez (2001), se trata de respirar de una manera lenta sin que sea necesaria una inspiración profunda. Se realizan los siguientes pasos:

- A) La persona tiene que estar en una posición cómoda, cerrar los ojos y situar las manos en el abdomen, y el dedo meñique justo encima del abdomen. Se toma aire y se observa el movimiento del abdomen.

B) Se inspira el aire por la nariz, mientras que la exhalación se realiza por la boca.

C) A continuación, se hace la inspiración de nuevo por la nariz durante tres segundos y la exhalación debe durar el mismo tiempo. Después de esto, hay que hacer una pausa, entre cada ciclo.

Vázquez (2001) recomienda realizarla primero cuando la persona esté calmada y, hasta que no domine la técnica, no ejecutarla en situaciones de estrés y ansiedad.

Técnica de respiración profunda con retención del aire

Es muy útil en situaciones de ansiedad y estrés. Los pasos que hay que seguir son (Vázquez, 2001):

A) Sentarse mediante una postura relajada e intentando liberar el máximo estrés de la mente. Se cerrarán los ojos y la mano estará encima del abdomen. Se inspira de manera profunda, observando cómo llega el aire al cuerpo.

B) La inspiración se realiza por la nariz y la exhalación es preferible que sea por la boca.

C) En este caso, es importante que la inspiración dure cinco segundos, después debe haber una retención de cinco a siete segundos, y se concluye con una exhalación de diez segundos, de manera lenta.

Musicoterapia

La música está presente en todas las culturas y en los diferentes contextos de una persona, y puede ayudar a reducir los niveles de estrés y a manejar de un modo adecuado la ansiedad (Dileo y Bradt, 2007); ha demostrado que tiene grandes beneficios para la relajación (Scartelli, 1989). Es muy útil para pacientes con el trastorno obsesivo-compulsivo y el trastorno de ansiedad (Bidabadi y

Mehryar, 2015), además de para la depresión (Flores y Terán, 2015). En personas que han sufrido estrés postraumático, la musicoterapia es especialmente útil cuando se emplea justo antes de acostarse para paliar el problema del insomnio (Blanaru et al., 2012).

Aislamiento sensorial con tanque de flotación

El individuo se encuentra en una posición horizontal mientras flota en el agua, cargada de sal a altas concentraciones en un tanque de flotación. Se emplea para disminuir los niveles de ansiedad e, incluso, la depresión; del mismo modo, produce un incremento del optimismo y del sueño (Kjellgren y westman, 2014).

2.4.6. RELAJACIÓN EN LAS AULAS

Para Martínez y Díaz (2007), el estrés escolar se trata de un malestar propio del alumnado que influye en los aspectos físicos y emocionales y que afecta a su bienestar emocional, a su rendimiento académico, a la resolución eficaz de conflictos, a ser capaz de enfrentarse al duelo, a solucionar de manera adecuada las preguntas de un examen, y provoca problemas en las relaciones interpersonales con sus iguales, familiares y docentes. Por esto, los niños con ansiedad padecen depresión, tristeza excesiva, desilusión, desmotivación y una autoimagen irreal (King y Bernstein, 2001).

Los altos niveles de estrés y ansiedad en los menores hacen que su eficiencia ante el aprendizaje sea menor, ya que se reduce su concentración, atención y retención de contenidos (Newcomer, 1993). El estrés escolar va ligado a un desequilibrio en los planos afectivo, cognitivo y psíquico (Martínez y Díaz, 2007). En consecuencia, la relajación es un factor sustancialmente importante para disminuir estos estados en los menores (Amutio, 2002).

La relajación en el ámbito escolar supone una mejora en las habilidades sociales del alumnado y, además, en sus conductas dentro del aula y en el clima

escolar (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010). El rendimiento escolar también se ve influenciado de manera positiva (Bellver-Pérez y Menescardi, 2022).

Según el estudio de Bellver-Pérez y Menescardi (2022), los estudiantes que practican relajación se sienten con mayor energía para realizar cualquier tipo de actividad. Al mismo tiempo, son capaces de afrontar de una manera más adecuada los problemas surgidos, sin dejarse llevar por las emociones que tengan en cada instante. En esa misma línea, estos autores demuestran que pueden llegar a conseguir un estado de calma y aumentar el optimismo, interés y motivación por las actividades diarias. El profesorado de este estudio destaca la necesidad de la relajación en los centros educativos, en la que su alumnado ha logrado disfrutar de los beneficios de la práctica de la relajación en los planos personal y académico. Considera que los estudiantes pueden verse favorecidos al aumentar su autoconciencia y su eficacia ante las tareas y dificultades, disminuyendo de manera notable el estrés propio de los adolescentes. También reflejan que los alumnos no se levantan de la silla de la misma manera, ni la misma cantidad de veces que lo hacían antes del programa de relajación. Asimismo, promueve una mayor reflexión en los ejercicios planteados en las diferentes materias siendo capaz de resolverlos con mayor seguridad, y produce un incremento en la autoestima que se traduce en comunicaciones asertivas entre los alumnos y con el profesorado. Han demostrado que el bienestar es superior gracias a un programa de relajación dentro de un centro educativo (Bellver-Pérez y Menescardi, 2022).

Según De Prado y Charaf (2000), la relajación se debe considerar una necesidad en el alumnado por las elevadas tasas de ansiedad y estrés que existen en la población infantil a causa del ritmo de vida, a las dificultades que tienen, a los problemas de índole personal y social que sufren, especialmente en el campo educativo, donde existe fracaso escolar, mala adaptación a los centros educativos y apatía por el entorno escolar.

Según Cox y Heames (2000), la relajación es la mejor solución para paliar las graves consecuencias que supone el agotamiento emocional, ya que les

ayuda a mejorar su concentración, a poder encontrar una mejor solución ante los conflictos y a controlar la respiración ante un ataque de ansiedad.

Lantieri (2009) hace hincapié en la relevancia de que los alumnos puedan reconocer, indagar y reflexionar acerca de sus estados emocionales y esto se puede conseguir gracias a la relajación. Asimismo, mejoran sus procesos cognitivos y conductuales, reduciendo con ello las conductas violentas en las aulas, y como consecuencia, tendrán una actitud más optimista ante cualquier suceso de sus vidas, por lo que les será más sencillo alcanzar las metas propuestas.

Ahmed (2010) sugiere que, si los menores aprenden las técnicas de relajación desde su infancia, van a poder crear un hábito, al mismo tiempo que mejoran su inteligencia emocional. De la misma manera, los ambientes educativos donde existe un clima de relajación y de falta de tensiones, llevan a que el alumnado sea capaz de mejorar sus habilidades creativas y de expresar libremente su opinión, sin miedo a las posibles consecuencias (Smith, 1994).

La relajación creativa sirve para fomentar el espíritu creativo en los niños y adolescentes, a la par que promueve el aprendizaje; con ello, se busca que se llegue a un estado de relajación a partir de imágenes mentales y mediante el empleo de la imaginación y la fantasía (Franco, 2008).

Las investigaciones de Franco (2015) promueven la reflexión sobre diferentes cuestiones que se plantea el equipo docente de manera regular en las aulas; por ejemplo, el número de veces que un docente está explicando y el alumnado tiene la mente distraída o, lo que es lo mismo, se encuentra con pensamientos en aspectos muy diferentes al temario de clase, o simplemente está jugando. Otra de las cuestiones es cuántas veces un docente tiene que pedir silencio a su alumnado; otras reflexiones que se hace el profesorado son los motivos por los que un estudiante está más pendiente de los comentarios de sus iguales que del profesor y, especialmente, cómo se pueden llegar a prevenir estos hábitos tan comunes. Por estos motivos, es fundamental reflexionar acerca de la necesidad de encontrarse en un estado de relajación para, así, poder

mejorar la comunicación con uno mismo y con los demás, y mejorar el equilibrio psicológico (Abozzi, 1997).

Bodero (2014) explica la trascendencia que tiene incluir técnicas de relajación en el proyecto educativo de cada centro escolar, ya que con ello se fomenta la participación de toda la comunidad educativa, donde se puede involucrar al equipo docente, los estudiantes y las familias. Y con ello, se va a permitir una mejora en las interacciones interpersonales entre los diferentes miembros, fomentando la sensación de tranquilidad y sosiego entre el alumnado y los docentes.

Algunas de las metas que se pueden llegar a alcanzar durante el ejercicio de relajación en las aulas son (López, 2010):

1) Educar para la salud: va asociado a la idea de reducción de los niveles de ansiedad, mejorar la atención y concentración en actividades cotidianas, observar la respiración, la posición del cuerpo, las sensaciones y los estados emocionales.

2) Mejora del rendimiento en el centro educativo: ya que contribuye a realizar esfuerzos dentro del ámbito escolar de manera regular y cotidiana, que el clima en el aula sea el adecuado para erradicar las tensiones diarias, considerar el silencio como una herramienta eficaz para practicar la escucha activa; con respecto a los docentes, incrementar los métodos de enseñanza con técnicas novedosas.

3) Desarrollar la inteligencia emocional: comprender las emociones propias y las de otros sujetos y saber modificarlas en caso de inestabilidad emocional, hacer hincapié en el autoconocimiento, autoconfianza, autoaceptación y autovaloración, y fomentar unas relaciones interpersonales de manera saludable.

La relajación no se aprende de manera espontánea, sino que precisa de situaciones en las que pueda llegar a experimentar el estado de tranquilidad corporal y mental. Es decir, es necesario practicar estas técnicas de manera continua para poder asimilarlas (Lantieri, 2009).

Zurita (2009) propone unas condiciones concretas para que la práctica de la relajación tenga éxito con el alumnado:

1) Ambiente: tiene que ser sosegado, con la posibilidad de poner una música que invite a las personas a sentir una mayor tranquilidad. La luz será tenue para que no llegue a incordiar al alumnado, pero que tampoco ocasione sueño en el mismo. La ropa será cómoda para propiciar ese estado.

2) Metodología didáctica: la misma consiste en explorar las sensaciones corporales mediante las orientaciones del profesorado. Para ello, se emplearán indicaciones breves y claras, con un tono de voz medio. El léxico debe ser el adecuado para el nivel de desarrollo y la edad del alumnado, sin llegar a dar órdenes. Para que tenga éxito, al principio, se puede recurrir a imágenes. Las pausas tienen que ser largas para que interioricen el ejercicio, pero no excesivamente, ya que pueden aparecer distracciones y pensamientos que les alteren.

3) Tiempo: la duración recomendable es de 20 minutos, para que el alumnado llegue a concentrarse sin estar demasiado agotado, física y mentalmente.

Ahmed (2010) establece ciertas recomendaciones:

1) El profesor que está al cargo de la actividad debería estar relajado, antes de comenzar esta tarea con su alumnado.

2) Es aconsejable que antes de la sesión, el docente haya practicado de manera asidua y conozca las herramientas adecuadas para llegar a dicho estado.

3) Existen niños con características personales muy distintas y, por tanto, hay que atender a estas diferencias para llegar o no llegar a relajarse.

4) La relajación tiene que ser una actividad motivadora e ilusionante para los menores, por lo que hay que buscar que ellos voluntariamente decidan realizar la actividad, sin crear una presión sobre los mismos.

Hay diferentes aspectos que son elementales en la relajación en el aula (Muñoz, 2009):

1) Hay que considerar el cansancio de los menores y sus estados emocionales.

2) No pueden existir ruidos que puedan desatender la práctica de la relajación.

3) La voz que emplea el equipo docente debería ser sosegada y con frases sencillas de comprender, en función del nivel cognitivo de los menores. Asimismo, puede ser preciso recurrir al uso de metáforas.

4) La vestimenta debe ser holgada.

5) El uso combinado de imágenes con frases ayuda a mejorar el estado de tranquilidad y sosiego.

Zurita (2009) explica que la respiración, a pesar de ser un acto involuntario que realizan todos los seres humanos, puede ayudar a la relajación debido a que, controlándola adecuadamente contribuye a una mejor actividad neuronal y a un equilibrio emocional.

2.5. EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.5.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Bisquerra (2009) propone que las competencias emocionales son los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes imprescindibles para reconocer y gestionar de un modo saludable las emociones.

Según Bisquerra y Pérez (2007), hay que destacar las competencias más importantes, las cuales son:

A) Conciencia emocional: es la habilidad para nombrar y determinar cada emoción y, al mismo tiempo, comprender las emociones que sienten otras personas y la conducta que va asociada a cada estado emocional.

B) Regulación emocional: ser capaz de expresar, pero también de enfrentarse a las emociones que se sienten y gestionarlas saludablemente.

C) Autonomía emocional: tener un elevado grado de autogestión gracias a la autoestima, una actitud positiva ante los problemas, y demostrar resiliencia (ser capaz de adaptarse a cada situación).

D) Competencia social: comprender las habilidades sociales más básicas como respetar a otros, una buena comunicación bidireccional, y una conducta asertiva y prosocial.

E) Competencias para la vida y el bienestar: ser capaz de hacer frente a situaciones complicadas con responsabilidad, en cualquiera de los contextos de la vida.

2.5.2. CONCEPTO DE EMOCIONES Y SUS TIPOS

El concepto de emoción se puede definir de manera diferente dependiendo del autor al que se haga referencia. Bisquerra (2003) la define como *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”* (p.12). La emoción es considerada como una práctica real y temporal, relacionada con cada individuo, y que, en cada situación de la vida, se encuentra en una realidad diferente (Bericat, 2012). Se tiende a confundir el concepto emoción y sentimiento: la primera es transitoria mientras que el segundo dura más tiempo. Por tanto, la inteligencia emocional va unida a la educación emocional, ya que es la única manera de que los menores aprendan a gestionar sus propias emociones, y esto les ayuda a desarrollarse totalmente como personas (Guichot-Reina y de la Torre, 2018). Un individuo es capaz de sentir todas las emociones en un solo día, ya que forman parte del desarrollo evolutivo y de los acontecimientos diarios, sean positivos o negativos, por eso resulta necesario saber expresarlas y comprender las de los demás (Guichot-Reina y de la Torre, 2018).

Por su parte, Nesse (1990) define la emoción como un patrón conductual que es innato en el ser humano. Izard (1994) establece que la base neuronal sobre la que se asientan los sentimientos es muy parecida, tanto en la etapa de la infancia como en la adultez, y que es estable a lo largo de los años. Para Vallés y Vallés (2000), las emociones son un estado complejo en el que incluyen la parte biológica y psicológica de la persona, una respuesta somática que ocasiona una agitación del estado mental y lleva a la persona a tener una determinada conducta en función de la información que recibe. Asimismo, se expresa de manera corporal mediante diversos gestos faciales y unos comportamientos motores y genera cambios en los aparatos y sistemas del organismo, como un incremento del ritmo cardíaco y de la sudoración. Finalmente, Mora (2012) define la emoción como una reacción del cuerpo frente a estímulos internos y externos. Esto se debe a las respuestas que genera el cerebro gracias a los circuitos neuronales.

Según Bisquerra (2003), en una emoción hay tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo:

A) Neurofisiológico: se basa en todos los cambios que tienen lugar en el organismo, en los que interviene el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino; por tanto, son incontrolables, pero influyen notablemente en el bienestar. Algunos de éstos son la sudoración, la hipertensión, la xerostomía, los cambios a nivel de neurotransmisores, los cambios en la respiración y la taquicardia; además, esto puede ocasionar úlceras en el cuerpo. Aunque es cierto que es algo involuntario, gracias a la relajación se pueden reducir tales efectos.

B) Conductual: las emociones se pueden controlar, aunque no es sencillo, por ejemplo, mediante las expresiones faciales, el tono de voz, el lenguaje no verbal, los movimientos corporales y el volumen de voz que se emplee. Esto ayuda a tener relaciones sociales más saludables.

C) Cognitivo: es muy subjetivo, ya que tiene en cuenta las vivencias personales de cada sujeto que influyen de manera positiva o negativa en el estado de ánimo, es decir, en la sensación de felicidad, tristeza e ira.

Plutchik (1980) establece que las emociones son aspectos neuropsicológicos que facilitan unos determinados comportamientos, tanto fisiológicos como cognitivos, y que ayudan a la adaptación de la persona. Hay seis emociones básicas que tienen todos los seres humanos: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo. Forman parte de todas las sociedades, independientemente del país y la cultura de origen, y han existido siempre. Son fácilmente reconocidas por la expresión facial (Bisquerra, 2009). Otra característica relevante, es que son universales y se identifican de manera sencilla. Asimismo, las emociones tienen una base biológica. La combinación de emociones primarias forma emociones secundarias, y éstas sí dependen de la cultura donde nos encontremos (Bericat, 2012), siendo una de ellas la vergüenza. Por ello, es sencillo determinar que las emociones secundarias están relacionadas con las primarias (Bisquerra, 2009).

Según los estudios de Bisquerra (2009) respecto a las emociones secundarias, se vincula la ira con la cólera, la rabia, el rencor y la irritabilidad. La alegría se asocia con el placer y la diversión. Haciendo referencia al asco, se encuentra el rechazo, la antipatía, el disgusto y la repugnancia. La tristeza tiene mucha relación con la pena, la soledad, el pesimismo y decepción.

Según Giuliani et al. (2013), las emociones secundarias se consiguen gracias a la madurez emocional, las interacciones sociales y la capacidad cognitiva. Dunn (2003) propone que estas emociones comienzan en el individuo a los tres años de edad y que son imprescindibles tres elementos:

- 1) Adquirir la identidad personal.
- 2) Conocer qué está bien y qué es erróneo.
- 3) Tener en cuenta las normas sociales.

Por su parte, Evans (2002) indica que existen emociones cognitivas superiores en las que influyen de manera más notable los pensamientos que son procesados por el neocórtex y en las que tiene una gran influencia el contexto socio-cultural, por lo tanto, van a depender del lugar y de las diferentes situaciones que se presenten en la vida de un individuo.

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) distinguen entre:

1) Emociones primarias: son propias de todas las culturas. La genética y la cultura hacen que se puedan moldear a lo largo de las experiencias de la vida.

2) Emociones secundarias: son muy distintas entre unos individuos y otros y dependen de la historia personal de cada uno.

3) Emociones positivas: se producen cuando la persona interpreta la situación vivida de manera favorable, y generan una sensación de felicidad al individuo.

4) Emociones negativas: son desagradables y el individuo las considera nocivas para su organismo. Requieren enfrentarse a interpretaciones de la situación que está viviendo de manera compleja.

5) Emociones neutras: no producen sensaciones, ni positivas ni negativas.

2.5.3. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

Todas las emociones tienen funciones, incluso las que no lo parecen. Las funciones de las emociones son (Bisquerra, 2009):

1) Adaptativa: se refiere a que las emociones hacen impulsarnos a actuar ante determinados acontecimientos y pueden resultar un sistema de protección ante los conflictos internos y externos (Guichot- Reina y de la Torre, 2018). Se puede destacar el miedo que impide ejecutar una acción ante una situación que puede ser de peligro (Bisquerra, 2009).

2) Social: es imprescindible, ya que los seres humanos somos seres sociales y necesitamos relacionarnos. Por tanto, tener una determinada expresión facial va a conseguir que el resto de personas sepan predecir nuestro futuro comportamiento (hecho muy vinculado a las interacciones interpersonales) y esto se relaciona con un aumento de la conducta prosocial (Bisquerra, 2009).

3) Motivacional: las personas necesitan motivarse para promover y potenciar un comportamiento concreto (Guichot-Reina y de la Torre, 2018).

Según Bisquerra (2009), además de las anteriores funciones, las emociones son fundamentales, e incluso más importantes que los propios pensamientos, ya que afectan a la atención, la concentración, la memoria, el razonamiento y, asimismo, influyen en el bienestar emocional de los seres humanos. Para Bisquerra (2003), las emociones tienen lugar de esta manera:

1º) La información que captan los sentidos produce un estado emocional.

2º) Hay una respuesta neurofisiológica en función de la información.

3º) Hay una interpretación por el neocórtex.

Según Lazarus (1991):

1º) Después de que tenga lugar un acontecimiento de manera objetiva, se valora si éste ha influido de manera positiva o negativa de acuerdo a las metas intrínsecas y extrínsecas de cada sujeto.

2º) Se evalúa si es una situación a la que la persona se puede enfrentar y la manera de hacerlo.

3º) Se tienen en cuenta los recursos personales.

Mayer y Salovey (1997) consideran que las funciones que se producen gracias a estas emociones son:

A) Con la alegría, el metabolismo se fortalece.

B) Cuando una persona sufre tristeza, disminuye su nivel físico, por lo que el metabolismo se va a ralentizar.

C) Sentirse enfadado provoca que tenga ganas de enfrentarse a alguien.

D) El asombro o el interés van unidos a querer conocer, investigar y descubrir.

E) El miedo y la vergüenza generan ansiedad, y hacen que el sujeto huya de la situación y no se enfrente al problema.

F) La aversión aleja a la persona del estímulo.

Según Fernández-Abascal et al. (2010), las funciones adaptativas que producen las emociones son:

- A) Sorpresa: causa exploración.
- B) Asco: produce rechazo.
- C) Alegría: lleva a la afiliación.
- D) Miedo: va unido a la protección.
- E) Ira: tiene como fin la autodefensa.
- F) Tristeza: permite la reintegración.

Izard (1994) muestra que la función social de las emociones tiene varias subfunciones:

- 1) Promover unas adecuadas relaciones sociales.
- 2) Gestionar de manera correcta la conducta que se produce con respecto a otras personas.
- 3) Comunicar de manera asertiva los sentimientos y emociones propios.
- 4) Desarrollar un comportamiento prosocial.

Stemmler (2003) explica que las emociones se encargan de:

- A) Indicar si los estímulos son positivos o negativos.
- B) Parar los pensamientos y las conductas, y centrar la atención en cada tarea.
- C) Promover la inteligencia emocional gracias a los aprendizajes aprendidos de experiencias del pasado, y utilizarlos para construir un futuro con experiencias adaptativas.
- D) Ser capaz de motivarse a uno mismo, sin recurrir a la evitación de un comportamiento.

E) Prepararse para la defensa ante un ataque y resolver los problemas de manera satisfactoria.

F) Expresar las opiniones con libertad y sin miedo a las críticas.

G) Responder de manera rápida y siendo consciente de la respuesta dada.

2.5.4. CONCEPTO Y ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El origen de la inteligencia emocional está unido a uno de los científicos más influyentes a nivel global, Darwin, que relacionaba las emociones con la propia supervivencia y adaptación al contexto de la época (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

Muchos años más tarde, concretamente en 1920, Thorndike consideró la inteligencia social como una competencia vinculada a ayudar a los demás y a llegar a comprenderles. Wechsler, dos décadas más tarde, consideraba que la inteligencia estaba unida a las emociones (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

Thorndike (1920) determinó que la inteligencia tiene un enfoque multifactorial, basándose en tres tipos de inteligencia: una inteligencia social, un tipo de inteligencia ligado con los objetos y otra asociada a símbolos matemáticos y del lenguaje.

Por su parte, Sternberg (1982) formuló tres dimensiones relacionadas con la inteligencia, que son:

1) Componencial: va unida a las cogniciones que logran que una persona llegue a aprender nuevos conocimientos y sea capaz de desarrollar tareas complejas.

2) Experiencial: logra que un sujeto se enfrente a una nueva situación de una manera adaptativa.

3) Contextual: permite que el individuo se adapte al contexto, y así poder solucionar los conflictos de la vida cotidiana.

Sternberg (1982) propone que, para lograr ser inteligente, no sólo es necesaria la inteligencia analítica, sino también las inteligencias creativas y prácticas. Para Sternberg et al. (2001), es más relevante descubrir cuándo y cómo usar los aspectos de la inteligencia exitosa que el simple hecho de tenerlos; en este sentido, habría que valorar más información que el coeficiente intelectual, ya que éste no predice si una persona tendrá o no éxito en la vida.

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) explica que los seres humanos tienen siete inteligencias, entre las que se encuentran la inteligencia interpersonal (capacidad para relacionarse con otros) y la inteligencia intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y sentimientos). Es cierto que se había estudiado la inteligencia emocional desde años atrás, pero no se le asignó un término hasta los años 90. Se considera una habilidad para observar, expresar emociones, ser capaz de comprender y gestionar, a la vez que promulga el desarrollo emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1990). Este tema, además, ha sido abordado por muchos científicos dedicados al campo de la medicina, donde se observa la relación que tiene la amígdala con el cerebro emocional y racional (Trujillo y Rivas, 2005).

Para Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social que pretende que el sujeto adquiriera la capacidad de comprender tanto sus emociones como las de otras personas de su entorno más cercano y, también, las de otros sujetos de los contextos más externos, al mismo tiempo que es capaz de discriminar entre cada emoción y tener un pensamiento acorde a la misma, y actuar según conforme a esto. Mayer y Salovey (1997) proponen que la inteligencia emocional es la habilidad innata para expresar emociones, valorarlas, generar sentimientos en función del proceso cognitivo, entender cada emoción que se está teniendo y regular las emociones para llegar a desarrollar un crecimiento tanto intelectual como emocional. Mayer, Salovey y Caruso (2000) proponen que la inteligencia es la habilidad de gestionar con eficacia la información de las emociones y, además, tener la capacidad para identificarlas, aceptar y regularlas.

La inteligencia emocional es la capacidad de observar las emociones propias, controlar las acciones, estar con una sensación de calma y optimismo, y ser capaz de tener una escucha activa (Martineaud y Engelhart, 1996). Bar-On (1997) se basa en que la inteligencia emocional es el conjunto de competencias, capacidades y habilidades que afectan para que una persona tenga éxito al enfrentarse a nuevas experiencias. Según Shapiro (1997), la inteligencia emocional engloba las cualidades emocionales imprescindibles para cumplir los objetivos, entre los que destacan la empatía, el control de la ira, la adaptabilidad, la simpatía, la resolución adecuada de conflictos con otras personas, la amabilidad y el respeto hacia uno mismo y otros sujetos. Simmons y Simmons (1997) la definen como el conjunto de valores y necesidades emocionales de cada sujeto que le llevan a tener una conducta concreta. Para Vallés (2005), es la capacidad a nivel intelectual donde se emplean las emociones para solucionar los distintos problemas cotidianos.

Cooper y Sawaf (1997) entienden la inteligencia emocional como la habilidad para entender de una forma eficaz las emociones, considerándolas como energía, y creen que una mejora en las relaciones sociales promueve una mayor inteligencia. Según Cooper y Sawaf (1997), la inteligencia emocional tiene cuatro aspectos sustanciales:

A) Alfabetización emocional: por un lado, se busca ser consciente de cada emoción propia y, al mismo tiempo, ser capaz de que eso impulse a actuar de un modo creativo y eficaz; es decir, que exista una buena gestión emocional.

B) Agilidad emocional: por un lado, permite ser una persona empática y conectar con las emociones y vivencias de otras personas facilitando, para ello, las relaciones interpersonales; por otro lado, tener la capacidad de ver los problemas como una manera de enriquecimiento personal y solucionarlos con flexibilidad, haciendo frente a cada uno de ellos según las necesidades propias.

C) Profundidad emocional: está ligada a la ética de cada individuo, debiendo distinguir lo positivo de lo negativo en el modo de actuar conforme a las normas sociales previamente establecidas.

D) Alquimia emocional: permite construir una imagen de uno mismo en la que domine la creatividad, la atención focalizada en las tareas, enfrentarse a nuevos retos, y esto va a permitir que todas las emociones tengan una proyección en la vida real.

Gallego et al. (1999) consideran como habilidades emocionales las siguientes:

- 1) Identificar los sentimientos propios y expresarlos de manera correcta.
- 2) Controlar los sentimientos y reconocer el grado de intensidad.
- 3) Conocer y descubrir si las decisiones se han tomado conforme a las cogniciones o los sentimientos.
- 4) Comprender cada sentimiento, incluso las partes más ocultas del mismo.
- 5) Querer aprender nuevas formas para controlar cada sentimiento.

Así, las habilidades cognitivas permiten (Gallego et al., 1999):

- 1) Entender los motivos por los que una persona se siente de una manera concreta, respetando la diversidad.
- 2) Reconocer los indicadores sociales.
- 3) Ser responsable de las decisiones que se han tomado y de las consecuencias que se derivan de las mismas.
- 4) Tener en cuenta todas las alternativas posibles a una decisión.
- 5) Realizar una serie de fases para tomar decisiones complejas.
- 6) Indagar en las debilidades, pero también en las fortalezas.
- 7) Tener una actividad positiva en cada contexto.
- 8) Ser realista en los diferentes acontecimientos.
- 9) Aprender técnicas relacionadas con la resolución de problemas y la negociación interpersonal.

Según Gallego et al. (1999), las habilidades conductuales son:

1) No dejarse llevar por las influencias que son negativas.

2) Tener escucha activa

3) Participar en los diferentes grupos.

4) Responder de un modo saludable a las críticas.

5) Conocer y saber usar la comunicación no verbal de manera correcta mediante gestos, tono de voz o expresiones faciales.

Bisquerra (2012) define la inteligencia emocional como la capacidad para descubrir las emociones de cada uno y las de otras personas, y aprender a regularlas. Permite resolver conflictos que están asociados a las emociones y los sentimientos. Para ser una persona feliz es importante hacer una introspección para, así, actuar en consonancia. Para Mestre et al. (2017), la inteligencia emocional es la capacidad para solucionar problemas cuando la información llega a través de las emociones.

Al ser considerada la inteligencia emocional tan relevante para tener una adaptación fructífera con el entorno, tiene sentido que esté unida a conseguir más éxito (Fernández, 2013). Por tanto, es necesaria para lograr la principal meta de cualquier persona, ser feliz. Es por ello que, dentro del entorno educativo, se debe enseñar a controlar las emociones, porque va a proporcionar una mejor comunicación, una motivación hacia los quehaceres de la vida, aumentar la empatía, resolver los conflictos, y llegar a soluciones acertadas. Además, permite disminuir situaciones relacionadas con la agresividad, el estrés y la depresión (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

2.5.5. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Modelo de habilidades

Salovey y Mayer (1990) consideran que la inteligencia emocional es la habilidad que tiene una persona para gestionar tanto sus emociones como sus sentimientos, siendo capaz de distinguir cada uno y emplearlos de un modo

eficaz para producir pensamientos correctos y actuar en consonancia. Mayer y Salovey (1997) concluyeron que la inteligencia está ligada al pensamiento y la emoción, es decir, al plano afectivo. Estos autores indicaron las habilidades que son fundamentales para que un sujeto llegue a ser inteligente desde la perspectiva emocional:

1) Percepción y regulación de las emociones: va ligada al hecho de que un individuo pueda percibir y que, al mismo tiempo, sea capaz de exteriorizar de una manera saludable sus emociones. Las emociones aportan información del mundo interior de la persona, pero también de todo su exterior, por lo que, antes de pasar al siguiente paso, es fundamental identificar cada emoción.

2) Asimilación de las emociones: se trata de interiorizar las emociones que está sintiendo en cada instante, llevándole a generar los distintos pensamientos; es decir, las emociones influyen de un modo muy directo en los pensamientos.

3) Comprensión de las emociones: se trata de interpretar y descubrir los motivos que le lleva a sentir esas emociones.

4) Regulación de las emociones: es imprescindible para el crecimiento personal del individuo. Con una buena regulación, se alcanza la capacidad para resolver los problemas de un modo aceptable sin que las tensiones emocionales influyan en la decisión final; además, aumenta el razonamiento y la toma de decisiones.

Modelo de Goleman

Goleman (1998) sugiere que la inteligencia emocional es la habilidad de descubrir los sentimientos propios, los de personas que le rodean y, al mismo tiempo, relacionarse de un modo eficaz con el resto de personas y con uno mismo. Para Goleman (1996), la inteligencia emocional es la capacidad del ser humano para identificar las emociones y establecer relaciones interpersonales adecuadas. La emoción influye en las cogniciones, en la toma de decisiones y en la claridad emocional.

Nuevamente, Goleman (1998) afirma que la inteligencia intrapersonal está unida con la capacidad intrínseca del ser humano de comprender sus emociones, siendo capaz de distinguir las y actuar de acuerdo a las mismas. Por otro lado, la inteligencia interpersonal es la habilidad que tiene un sujeto de responder a las emociones y los deseos de otros individuos. Este autor distingue cinco habilidades emocionales y sociales básicas, que son:

A) Conocimiento de las propias emociones: es uno de los aspectos más relevantes de la inteligencia emocional. Busca que una persona pueda reconocer sus sentimientos, eso le ayuda a tener una vida más saludable a nivel psicológico y emocional.

B) Capacidad para controlar las emociones: con ella se consigue el autocontrol, ya que no tenerlo ocasiona desequilibrios emocionales.

C) Capacidad para motivarse a sí mismo: ayuda no sólo a tener una mejor relación con uno mismo, sino que también contribuye a mejorar las relaciones interpersonales. Asimismo, una persona motivada tiene una mayor eficacia en cumplir cualquier objetivo.

D) Reconocimiento de las emociones de los demás: se trata de descubrir qué sienten otras personas a través de la empatía, ya que, gracias a ella, se conecta con otros seres.

E) Gestión de las relaciones: busca la capacidad de relacionarse de una manera adecuada con el resto de sujetos. Esto permite que una persona tenga éxito en su vida social.

Modelo de Bar-On

Bar-On (1997) propone que, en la inteligencia emocional, son importantes los aspectos ligados a la personalidad, en los que influye el humor o la felicidad. Es decir, para este autor, la inteligencia emocional es la capacidad de observar sus emociones y expresarlas adecuadamente, comprenderlas y tener una vida feliz.

Los componentes básicos del modelo son:

A) Inteligencia intrapersonal: reconocer las emociones; se necesita autoconocimiento, autoestima, asertividad y ser independiente emocionalmente.

B) Inteligencia interpersonal: comprender las emociones de otras personas, para lo que es imprescindible la empatía, una buena gestión de las interacciones sociales y ser responsable en la sociedad.

C) Adaptabilidad: aceptar los cambios y solucionar los conflictos que le surgen de un modo eficaz a lo largo de la vida.

D) Gestión del estrés: ser capaz de controlar las emociones.

E) Estado de ánimo: tener optimismo ante las vicisitudes de la vida y motivarse a uno mismo para tener una vida plena y feliz.

Bar-On (2000) establece competencias básicas y competencias facilitadoras, que son las siguientes:

A) Básicas: autoconocimiento, empatía, asertividad, controlar los impulsos y resolución de problemas.

B) Facilitadoras: alegría, independencia emocional y optimismo.

Bar-On (2000) considera que una persona es inteligente a nivel emocional cuando puede expresar libremente sus emociones y entender las conductas de otros. Asimismo, puede tener relaciones sociales saludables sin generar una dependencia emocional, del mismo modo que se le atribuye ser una persona realista y con éxito ante los problemas; además, puede ser capaz de enfrentarse a cada situación sin dejarse influir por el estrés.

Modelo de Martineaud y Engelhart

Martineaud y Engelhart (1996) se centran en comprender que la inteligencia emocional describe las capacidades que necesita una persona para el autoconocimiento, la automotivación, la capacidad de controlar los impulsos demorando con ello las gratificaciones, comprender a otros sujetos del entorno y mostrar empatía.

Modelo de Rovira

Rovira (1998) explica que la inteligencia emocional se basa en:

A) Actitud positiva: ser capaz de reflejar más los aciertos que los errores de uno mismo, y que el esfuerzo sea más importante que los resultados obtenidos. también está relacionada con ser una persona equilibrada, siendo tolerante y, al mismo tiempo, ser consciente de cada limitación que se tiene.

B) Reconocer tanto los sentimientos, como las emociones.

C) Habilidad para expresar las emociones de una manera adecuada.

D) Capacidad para gestionar las emociones y tener tolerancia a la frustración.

E) Conectar con otros sujetos gracias al desarrollo de la empatía.

F) Tomar decisiones teniendo en cuenta la parte racional y emocional.

G) Mostrar interés por las experiencias cotidianas de la vida.

H) Autoestima: conocerse a uno mismo y mostrar las capacidades que tiene, sin dejarse subestimar por los defectos.

I) Ser generoso y escuchar de manera activa.

J) Tener valores que ofrezcan sentido a la vida.

K) Tener capacidad de superación ante los nuevos retos y desafíos.

L) Integrar lo cognitivo y lo emocional.

Modelo de García-Fernández y Giménez-Mas

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) explican que la inteligencia emocional tiene dimensiones endógenas que pueden ser tanto innatas como aprendidas, y dimensiones exógenas:

1) Las dimensiones endógenas tienen factores como la voluntad, la capacidad de aprender, la responsabilidad o el sentido común.

2) Las dimensiones exógenas son la capacidad de adaptabilidad, la empatía, las habilidades sociales y la comunicación.

Estos autores consideran que este modelo puede adaptarse al aula, teniendo en cuenta la inteligencia emocional del alumnado que va a influir de manera favorable tanto en el alumnado como en los docentes.

2.5.6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SUS BENEFICIOS

Los primeros agentes de socialización de los niños son la familia y después, la escuela; por ende, es allí donde tienen que enseñar a los menores a desarrollarse emocionalmente (Greenberg, 2000). Según Bisquerra y Pérez (2007), la educación emocional se desarrolla a lo largo de la vida, considerando la adquisición de las competencias emocionales para lograr el crecimiento personal.

Así, algunos de los objetivos de la educación emocional desde temprana edad son (Guichot-Reina y de la Torre, 2018):

- Aprender a conocerse y a descubrir las emociones de cada uno.
- Reconocer las emociones de otras personas.
- Poder regular las emociones.
- Ser capaz de automotivarse y motivar a otros.
- Promover una conducta prosocial y una actitud de aceptación y positiva en la vida.

Por todo ello, la educación emocional hace que los alumnos sean menos agresivos, más sociables, mejoren en su rendimiento académico y se adapten mejor a cada uno de los contextos en los que se encuentran (Guichot-Reina y de la Torre, 2018). Además, aumenta la autoestima y las habilidades sociales, se tienen menos rumiaciones y se reducen los pensamientos negativos (Jiménez y López- Zafra, 2009).

Vallés y Vallés (2000) establecen que los beneficios de la educación emocional son:

1) Incremento en la autoestima y en el propio autoconcepto; esto conlleva una mejora en las habilidades sociales, por lo que las relaciones con otros individuos son más eficaces a nivel social y emocional. Lleva a que un individuo tenga una mayor autonomía y un incremento en la empatía hacia otros sujetos de su entorno.

2) Reducción en los comportamientos antisociales y menos pensamientos negativos, disminuyendo las agresiones.

3) Las expulsiones en el centro educativo son inferiores. Además, hay un riesgo inferior en el consumo de drogas y una mayor adaptabilidad en el contexto escolar, familiar y social.

4) El rendimiento educativo aumenta al mejorar los elementos anteriores, ya que están interrelacionados.

La terapia racional emotiva conductual está dentro de la psicología cognitivo-conductual. Considera la idea de que las cogniciones influyen de manera intrínseca en las emociones y en la forma de actuar, y sigue el esquema A-B-C, donde A simboliza el acontecimiento activador, B es la interpretación que cada persona le da a ese hecho o el pensamiento que tiene en ese instante, y C las emociones y comportamientos que le ocasionan, es decir, las consecuencias que derivan de sufrir una interpretación concreta. Aunque *a priori* lo parezca, A no es la causa de C, sino que es B el mediador y la causa directa de C. Los acontecimientos (A) son experiencias que permiten que una persona tenga diferentes estados emocionales, y según éstos, se consideran los acontecimientos como positivos o negativos. Las consecuencias (C) son una reacción emocional y conductual. Los pensamientos (B) pueden ser racionales o irracionales: los primeros generan una respuesta adaptativa en el funcionamiento y no dificultan el logro de los objetivos marcados, mientras que los segundos son absolutos e impiden que una persona sea capaz de planificar, cumplir objetivos y tener un comportamiento funcional (Ellis, 2014).

Existen diferentes creencias irracionales que impiden el crecimiento personal (Ellis, 1977):

1) El hecho de ser rechazado o recibir críticas de otras personas cercanas, como por ejemplo la familia, los amigos y los compañeros, es algo que no se puede soportar y es negativo para el bienestar.

2) En caso de fracasar en cualquier tarea que sea relevante a nivel académico, personal, familiar, social o deportivo, es difícil de superar.

3) Las personas y las situaciones si no son como uno espera, suponen un hecho intolerable.

4) Las otras personas han actuado mal si las cosas suceden de manera diferente a lo previsto, y han obrado de modo incorrecto, ya que son malos.

5) La felicidad de una persona no depende de sí misma, sino únicamente del mundo exterior.

6) Cada problema tiene una solución perfecta y en caso de no encontrarla eso será una catástrofe.

7) Es mejor no enfrentarse a las situaciones difíciles y así no asumir responsabilidades.

8) Para conseguir no ser una persona triste, no hay que involucrarse en ningún objetivo, ya que pueden no cumplirse; es mejor alejarse de todo.

9) Cada uno actúa de una manera según lo que le haya ocurrido en su pasado, por lo que no es culpable de sus actos.

10) Es mejor prepararse para lo peor, ya que así se sufre menos.

En resumen, Ellis (1977) considera que las ideas irracionales que más daño hacen son: pensar que es necesario que todo salga tal y como estaba planificado, y que una persona depende de otra a nivel personal, emocional o académico. Asimismo, también influye creer que otras personas tienen la obligación de actuar y de comportarse de una forma justa y considerada. Otra

idea irracional que causa sufrimiento es considerar que la vida tiene que ofrecer a un individuo unas condiciones óptimas y positivas.

Noguchi (2009) plantea “la ley del espejo”, que explica que el origen de que una persona tenga sentimientos negativos hacia otra depende de su historia personal y no de la relación que tenga con la otra; es decir, esos sentimientos tienen su origen en el propio individuo. Por ejemplo, cuando una persona siente ira hacia otro, en realidad la está sintiendo hacia sí mismo, ya que es la proyección la que influye en que creamos lo contrario y por eso actúa como un espejo. Esto se puede aplicar para mejorar el autoconocimiento, ya que, si una persona aporta sensaciones negativas a otra, es muy probable que sea porque tenga esos sentimientos dentro. También sirve para mejorar el equilibrio emocional, descubrir de quién es la responsabilidad de padecer o sufrir tales emociones. Al mismo tiempo, cuando se realiza de un modo adecuado, consigue relajarse, ya que promueve la serenidad mental. Sirve igualmente para alcanzar la parte inconsciente que muchas veces está olvidada. Se puede emplear para averiguar las cuestiones que molestan de otros ya que, en realidad, son cosas internas que una persona prefiere no exteriorizar por miedo, aversión o rechazo.

2.6. MINDFULNESS

2.6.1. CONCEPTO

La definición más utilizada del Mindfulness es la de Kabat-Zinn (2003): *“estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento”* (p. 145).

El concepto de Mindfulness deriva de la palabra “sati”, que proviene de la lengua *pali* (García et al., 2017). Se refiere a la conciencia focalizada en una acción y en los recuerdos; es decir, al hecho de ser conscientes, por lo que podría traducirse en tres palabras: conciencia, atención y recuerdo. Para los budistas, este concepto se refiere al séptimo factor de “Noble Óctuple Sendero” y lleva al cese del sufrimiento. Los elementos se clasifican en sabiduría, conducta ética y entrenamiento de la mente, y el “sati” se encuentra en el entrenamiento de la

mente. A la hora de traducirse al español, se ha denominado “atención plena” (Parra et al., 2012).

En los estudios de Germer (2013), el Mindfulness lleva a evocar eventos pasados, aunque eso no tiene relación con estar presente en los propios recuerdos, es decir, en no sufrir ensoñaciones y en centrarse en cada situación presente. Las palabras claves serían: *“la experiencia presente, atención consciente, y aceptación”*.

Remontándose a años anteriores, Nyanaponika (1972) describe el Mindfulness como *“la clara y simple conciencia de lo que realmente nos sucede y en nosotros en los sucesivos momentos de percepción”* (p.5).

Langer (2000) lo define como *“un estado flexible de la mente en el que está activamente involucrada en el momento presente, percibiendo las novedades y siendo sensible al contexto”*, y considera que el Mindlessness se da cuando *“la persona actúa como un autómatas guiado por el pasado más que por el presente, sujeto a una perspectiva rígida y alejada de formas alternativas de conocimiento, sin tener la experiencia sentida de ser”* (p. 220).

Para Brown y Ryan (2003), el Mindfulness es como *“la atención y la conciencia receptiva a las experiencias o realidades presentes”* (p. 822). Davidson et al. (2003) indican que el Mindfulness está ligado al autocontrol emocional y esto genera una reducción de los estados de estrés. Va a permitirles reducir el número de distracciones a lo largo del día (Jain et al., 2007). Hayes y Shenk (2004) consideran al Mindfulness como una aptitud centrada en la mente en la que la atención y percepción se encuentran en el momento actual y sin basarse en juicios externos.

Por su parte, Vallejo (2006) relata que el Mindfulness es *“una experiencia meramente contemplativa, se trata de observar sin valorar, aceptando la experiencia tal y como se da. Es una observación abierta e ingenua, ausente de crítica. Se refiere a una relación directa con la falta de prejuicios: abierto a la experiencia sensorial, atento a ella, y sin valorar o rechazar de forma activa dicha experiencia”* (p. 92).

Miró (2007) define la atención plena o Mindfulness como la habilidad que tiene la mente humana de observar, pero sin tener que juzgar ni criticar los hechos que están sucediendo y, por tanto, se basa en la compasión, amabilidad y cariño a la situación del presente.

Cardaciotto et al. (2008) focalizan en dos aspectos: el comportamiento y la manera en la que se realiza. Por eso, relacionan la atención plena con *“la tendencia a ser muy consciente de las experiencias internas y externas de uno mismo en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento de esas experiencias”* (p. 205).

Csikszentmihalyi (2008) observa que el Mindfulness es una manera que tiene cada ser humano de controlar su vida y eso le lleva a un estado de felicidad. De acuerdo con Siegel (2010), la atención plena es un modo de practicar la presencia activa y reflexiva, y esto permite no sólo mejorar las relaciones interpersonales, sino también las funciones cognitivas y el bienestar subjetivo.

Cárcamo y Moncada (2010) reflejan que el Mindfulness puede estar unido a un constructo teórico, a una disciplina cultivada o a un proceso psicológico.

Grossman (2011) lo define como *“consciencia deliberada y de mente abierta de la experiencia perceptible momento a momento que normalmente requiere un refinamiento gradual por medio de la práctica sistemática; se caracteriza por una investigación no discursiva y no analítica de la experiencia en curso; se sustenta fundamentalmente en actitudes como la bondad, la tolerancia, la paciencia y el coraje; y es marcadamente diferente de los modos de consciencia cotidianos”* (p. 1035).

El Mindfulness es aceptar todos y cada uno de los pensamientos y emociones, y además no juzgarlos, ya que ninguna persona es culpable de lo que está pensando y sintiendo, aunque sí lo es de lo que hace (Moñivas et al., 2012). Las personas que practican Mindfulness de manera habitual en su vida cotidiana actúan de una manera tranquila y relajada ante los diferentes estímulos internos y externos, o acontecimientos negativos, en vez de actuar de una manera agresiva, en especial los adolescentes (Meppelink, de Bruin y Bögels, 2016).

Germer (2013) reconoce que el término Mindfulness se puede emplear para detallar:

- A) Una práctica centrada en la atención (como la meditación).
- B) Un proceso psicológico (el ser consciente de cada instante).
- C) Un constructo teórico (la propia palabra de Mindfulness).

Según Aguilar y Musso (2008), una manera de relajarse y llegar a no sentir estados de inquietud o desasosiego de forma continua es mediante la meditación. Es decir, que la meditación que es la base del Mindfulness, podría reflejar una manera de fluir y dejar ser. Rimonché (2006) confirma que la meditación se basa en estos pilares:

- 1) Traer la mente a casa: esto va unido a permitir que la mente pueda ir al objeto de la meditación y se focalice en la atención. Va a permitir un mayor estado de calma y sosiego.
- 2) Soltar: dejar que la mente humana no se centre en el apego hacia personas u objetos. Ser consciente de que, tanto el dolor como el miedo y la ansiedad, son elementos que forman parte del deseo de apegarse a algo o a alguien. Asimismo, intentar no luchar ni resistirse a los momentos desagradables permite una reducción considerable del sufrimiento.
- 3) Relajación: Liberar las tensiones musculares.

Watkins y Teasdale (2004) consideran que el mindfulness permite una serie de condiciones:

- A) Estar en el momento presente.
- B) No realizar comparaciones entre la situación actual y una ideal.
- C) No juzgar, simplemente observar qué sucede.
- D) Aceptar cada experiencia.

León (2008) explica que la atención plena va cohesionada con muchos elementos, como la percepción de una persona con sus propios pensamientos,

las emociones y las sensaciones del cuerpo e, incluso, la intensidad con la que la vive. Por tanto, se necesita madurez emocional.

Germer (2013) ha evidenciado que realizar actividades mecánicas es algo habitual en la sociedad. El “piloto automático” es el estado en el que una persona tiene su cuerpo en un lugar mientras su mente está divagando en situaciones distintas a las que están ocurriendo en el momento actual. Martín-Asuero y García (2007), definen el “piloto automático” como una actitud en la que un ser humano focaliza su atención hacia sus pensamientos, que van centrados en el pasado o futuro y no se enfocan en el presente. Panadès (2010) manifiesta que una persona que está en el “piloto automático” no es capaz de centrarse en las situaciones del momento actual, por lo que crea hábitos inconscientes. Todo esto afecta a su estado emocional al crear reacciones repetitivas e inconscientes.

Losa y Simón (2003) reconocen que, cuando la mente es discursiva, lleva aparejado el “piloto automático”. Por esta causa, se anticipa a los hechos que pueden ocurrir, tiene recuerdos de manera constante y, en esa misma línea, la mente crea juicios. Pérez y Botella (2006) explican que la mente persigue la resolución de objetivos y, cuando esto ocurre, no está en el momento presente. Esto hace que una persona se identifique con sus pensamientos y sentimientos. Santamaría et al. (2006) reconocen que el Mindfulness permite y reduce los momentos de “piloto automático” que puede tener una persona, al conseguir, que un individuo sea consciente de su propia realidad.

Nhat (2000) explica los cuatro factores relevantes del mindfulness centrados en la atención dirigida a objetos:

- 1) Mindfulness del cuerpo: permite ser consciente del propio cuerpo, por ejemplo, centrándose en la respiración y en las posturas corporales. En esa línea, Miró (2012) establece que el anclaje al cuerpo sirve para estar en el momento presente y no focalizar la atención en el futuro ni en el pasado y, además, hacerlo mediante la respiración o diferentes posturas del cuerpo; otra manera es caminar conscientemente. Segal et al. (2002) evidencian que los ejercicios de Mindfulness basados en

la respiración permiten vivir cada situación de manera consciente, y es la técnica más sencilla empleada en el campo del Mindfulness.

- 2) Mindfulness de las sensaciones: darse cuenta de cada sensación, emoción o sentimiento. En los momentos en el que existen sensaciones agradables, la mente tiende a aferrarse a ellas. El problema radica cuando éstas son desagradables o negativas, y la mente quiere rechazarlas y provoca aversión. Esto último es lo que lleva a una persona a tener un mayor sufrimiento. La atención plena ayuda a vivir esas sensaciones, pero reduciendo los niveles de sufrimiento (Delgado, 2009).
- 3) Mindfulness de la mente: busca permitir que la mente observe los estados mentales, los cuales pueden ser beneficiosos o perjudiciales para la salud. De acuerdo con Miró (2012), el estado mental es un patrón que influye en el estado corporal y emocional de una persona, pero también en la forma de pensar y en la manera de verse a uno mismo y a otros individuos.
- 4) Mindfulness de los objetos mentales: permite que una persona se dé cuenta de los pensamientos. Según Delgado (2009), se necesitan ejercicios relacionados con la atención plena.

Practicar meditación puede conllevar somnolencia y esto indica falta de sueño o querer evitar esa situación (Simón, 2013). La inquietud es otro estado que puede ir unido a la meditación, y se experimenta como un desasosiego que provoca un estado de alerta. Además, se percibe en el organismo, por lo que puede llevar a dejar la práctica al poco de comenzarla (Simón, 2013). La aceptación es la pieza clave de la atención plena. Sin embargo, se confunde con la resignación. Ambos son términos muy distintos. La resignación hace que una persona afronte la realidad de una manera pasiva. Por el contrario, la aceptación reconoce y asume la realidad como es (Simón, 2013). En esa misma línea, Kabat-Zinn (2003) manifiesta que la aceptación y la resignación son conceptos muy diferentes. Por un lado, la aceptación exige mucha fortaleza y motivación y, también, ser capaz de cambiar las situaciones desagradables que son posibles

de modificación. Mientras, la resignación pretende no modificar las situaciones negativas de la vida. Germer (2011) explica las etapas de la aceptación:

- 1) Aversión-resistencia, evitación.
- 2) Curiosidad hacia la experiencia.
- 3) Tolerancia a cualquier situación.
- 4) Permitir las emociones tal y como son.
- 5) Abrazar cada experiencia.

Salzberg (2011) describe tres procesos que están relacionados con el Mindfulness:

- Conciencia focalizada en un solo punto. Esta va ligada a la concentración. Se trata de centrar la atención en un objeto para así llegar a un estado de relajación.
- Conciencia a campo abierto. Cuando la atención plena forma parte de la vida cotidiana de una persona, ésta es capaz de afrontar las situaciones de un modo adecuado.
- Bondad amorosa o compasión. Ésta permite reducir el estado de sufrimiento de una persona. Simón (2013) incluye diferentes aspectos que no están relacionados con la bondad amorosa o *Metta*:
 - A) No es egoísta. Para querer a otras personas, lo esencial es comenzar por uno. Es decir, aceptar las virtudes y defectos que tiene una persona.
 - B) No es complaciente. Se necesita fuerza de voluntad, para eso, permite no huir del miedo.
 - C) No es una autoinstrucción positiva. No se trata de engañarse a uno mismo con frases que no son ciertas, sino, descubrir las debilidades.
 - D) No es disimular la realidad. No significa que una persona no sea capaz de ver las situaciones que está sufriendo, aunque sean muy traumáticas.

- E) No es vivir en un mundo de llantos y quejas. Ser consciente del dolor, lleva consigo, a que una persona pueda ser capaz de desapegarse de historias del pasado.
- F) No es fatiga. Es una manera que permite al ser humano aliviarse, al no tener que luchar contra la realidad.
- G) No es exigente. Hay que olvidarse de los resultados y tener una amabilidad afectuosa ante cualquier situación que ocurra.

Según Simón (2013), los elementos de la autocompasión que forman parte del Mindfulness son:

- 1) Físico. Se trata de reducir las tensiones musculares, pudiendo respirar de una manera profunda.
- 2) Mental. Darse cuenta de que los pensamientos van y vienen; por este motivo no hay que aferrarse a ellos.
- 3) Emocional. No huir de las emociones que causan dolor.
- 4) Relacional. Valorar la gratitud como una cualidad imprescindible para el desarrollo humano.
- 5) Espiritual. Creer en los valores y creencias de cada uno, y ser leal con uno mismo.

Neff, Kirpatric y Rude (2007) consideran que la autocompasión está relacionada con la inteligencia emocional, la sabiduría y las relaciones sociales. Neff (2008) asegura que las personas autocompasivas saben gestionar de una manera eficiente la autocrítica, tienen menos pensamientos rumiativos e inferiores estados de ansiedad y depresión.

Según estudios de Rechtscgaffen (2017) se pueden clasificar las diferentes prácticas del Mindfulness en:

- Incorporación: se trata de ser conscientes de las emociones y sensaciones corporales que sentimos al realizar actividades que implican movimiento como yoga y pilates.

- Atención: en estas técnicas, se emplea la meditación para concentrarse en un objeto, como es la respiración.

- Corazón pleno: se busca concienciarse gracias a las técnicas de visualización e imaginación en situaciones cotidianas con diferentes personas para descubrir cómo afectan a nuestras emociones y a nivel cognitivo.

- Interconexión: son ejercicios en los que se emplea la meditación basada en sonidos, olores, sabores, y cómo afectan al estado emocional y al cuerpo.

- Inteligencia emocional: se trabaja con las emociones gracias a la meditación, descubriendo los juicios y prejuicios con el fin de que exista más objetividad y un mayor realismo en las opiniones y críticas.

- Comunicación Mindful: se busca tener una comunicación más asertiva con el resto de personas, evitando frases agresivas que conducen a una inadecuada gestión de la ira y a un aumento de la ansiedad. Para ello, es útil la meditación y la reflexión.

En los estudios de Bishop et al. (2004), el Mindfulness se puede caracterizar por:

A) Auto-regulación atencional: consiste en centrarse en el momento presente, en focalizar los pensamientos y emociones que están ocurriendo en la actualidad, obviando el pasado y el futuro. Considera el Mindfulness como una herramienta metacognitiva: se trata de tener la habilidad de centrarse en la respiración, en cómo se siente la inspiración y espiración en cada instante. Además, sirve para no sufrir el fenómeno conocido como rumiación, es decir, un proceso psicológico que ocurre cuando nuestro foco de atención se encuentra absorto en pensamientos reales e imaginarios que causan a la persona estrés o un malestar general. Parece como si los pensamientos que deben ser dinámicos, -en el caso de la rumiación-, se convierten en estáticos.

B) Sentir curiosidad y apertura, al mismo tiempo, que atención consciente y aceptación de las diferentes situaciones que tienen lugar en el presente; es decir, vivirlas sin juicios, sin críticas. Se busca tener la capacidad de notar cada pensamiento y emoción, pero sin sentirse identificados con ellos. Se conoce

como desidentificación de pensamientos y emociones. Se pretende aceptar la realidad tal y como es, sin cambiarla y sin resistirse a ella. Este hecho conduce a un estado de menor sufrimiento y de mayor relajación.

Según los estudios de Siegel et al. (2008) existen ciertos mitos que es relevante explicar someramente:

- No es posible dejar la mente en blanco, ni silenciar nuestros pensamientos, no se puede dejar de pensar, es un proceso que es innato en el ser humano. Se trata de buscar estar presente y atento a cada actividad y situación que tenga lugar en cada instante, es decir, ser consciente de los acontecimientos que están ocurriendo.

- No quiere, ni pretende erradicar ningún tipo de emoción. Se necesita sentir cada una de las emociones, pero sin dejarse arrastrar por ellas y así poder distinguir los pensamientos y las emociones, y observarlos desde la quietud.

- Existen muchos retiros basados en Mindfulness; por esta causa, existe un concepto erróneo de creer que el Mindfulness puede ir enfocado a la vida fuera de la sociedad y vivir apartado de ella. Y es justo todo lo contrario: el hecho de vivir de una manera más intensa durante un tiempo y experimentar las emociones de una manera diferente, sirve para estar en atención plena y ayudar a nuestra mente y cuerpo a relajarse. Pese a ello, el Mindfulness va enfocado a estar presente en las actividades de la vida cotidiana de cualquier persona.

- No se debería aplicar el Mindfulness como una necesidad de buscar la felicidad, ni creer que con ello se va a conseguir la satisfacción absoluta ante la vida, pero sí que va a permitir disfrutar de una manera más intensa de los momentos de alegría.

- El Mindfulness no debería ser utilizado como una técnica psicológica para eliminar los pensamientos negativos. Con ella, una persona es capaz de reconocer el dolor, la tristeza, el estrés, la ansiedad, el miedo, el rencor y la envidia, del mismo modo que los pensamientos que van surgiendo durante ese malestar. También, aprender a aceptarlos tal y como son, y dejarlos ir para poder continuar con atención plena.

Germer (2011) explica qué no es el Mindfulness:

- No consiste en tratar de relajarse. Es importante destacar que esto se consigue con la práctica regular. Lo que busca la atención plena es ser consciente de los hechos que ocurran, con independencia de si son positivos o negativos, y no rechazarlos por mucho dolor que causen. Se pretende que una persona tenga una mayor tolerancia a la frustración y a los problemas cotidianos.
- No está relacionado con ninguna religión. Aunque tenga una base budista, no es necesario tener esas creencias religiosas, ya que cualquier individuo, con independencia de su religión, edad y raza, puede practicar atención plena.
- No es buscar la iluminación. No pretende que los problemas desaparezcan; es justo lo contrario, los hace más conscientes.
- No es lograr que los pensamientos desaparezcan. Pensar es un proceso cognitivo que es inevitable para la especie humana. Cuando una persona descubre cómo funciona su mente, tiene una relación mucho más equilibrada con sus procesos cognitivos.
- No es difícil. Hay personas que, al comenzar a practicar Mindfulness sienten rechazo porque les hace darse cuenta de los pensamientos y emociones que tienen, y esto los lleva a rechazarlo. Puede resultar incómodo, al principio, el ruido mental que una persona tiene. El objetivo es lograr que la persona viva su experiencia presente tal y como es.
- No es huir del dolor. Los seres humanos buscan las maneras de evitar del dolor. Con la práctica del Mindfulness se trata de aceptar la situación que se tiene, incluso el dolor.

El Mindfulness es considerado dentro de las terapias de tercera generación, junto con la terapia de aceptación y compromiso, la psicoterapia analítico funcional, la terapia de activación conductual, la terapia integral de pareja y la terapia conductual dialéctica (Ruiz, 2019).

2.6.2. MINDFULNESS A LO LARGO DE LA HISTORIA

Según Van Gordon et al. (2015), el Mindfulness existe desde hace 2500 años, con un enfoque budista gracias a la figura de Siddharta Gautama, el buda Shakyamuni, que fue quien inició esta tradición filosófica. Por lo tanto, el Mindfulness es conocido desde muy antiguo. Este concepto se ha ido perfeccionando y evolucionando a lo largo del tiempo. La tradición explica que, cuando Buda alcanzó la iluminación enseñó las *4 nobles verdades* que se pueden considerar como el cimiento del Mindfulness en el resto del mundo (Van Gordon et al., 2015):

- “El sufrimiento existe”: el sufrimiento es propio del ser humano y va unido a que los acontecimientos que ocurren no son permanentes en el tiempo y al dolor psicológico.

- “Hay una causa del sufrimiento”: apego que sentimos las personas por tener objetos valiosos y deshacernos de lo aversivo; es decir, sentimos anhelo ante lo que no tenemos. Un nivel inferior de apego hacia lo material puede conllevar un mayor bienestar emocional, social, laboral, personal y una relación positiva con la atención plena, la aceptación, la no reactividad y la autocompasión. Un nivel elevado de apego se traduce en extremos negativos para la persona que lo sufre, llevando a situaciones de escape y evitación ante posturas que pueden provocar ansiedad al no ser capaz de enfrentarse a ellas de una manera adaptativa, a un pesimismo ante cualquier acción, y a un aumento de distorsiones cognitivas.

- “Hay un cese del sufrimiento”: el sufrimiento sirve para aprender una lección y para poder avanzar y continuar en el sendero de la vida, comprendiendo los fenómenos que ocurren en ella.

- “Hay un camino que conduce al cese del sufrimiento”: se refiere a un camino conocido como “el Noble Óctuple Sendero” que incluye los elementos de *“recta visión, recta intencionalidad, recta palabra, recta actuación, recto medio de vida, recto esfuerzo, recto Mindfulness y recta concentración”*.

El Mindfulness viene arraigado por diferentes prácticas como el yoga y la meditación *Vipassana*. Tiene su origen en el budismo, aunque hoy en día no

tiene relación con la religión, porque consideran la idea de que de los diferentes sucesos de la vida van cambiando y que existe un “yo” perdurable e independiente (Santed y Segovia, 2018). Desde un enfoque budista, se considera el Mindfulness como una forma de estar en la meditación *Vipassana*, en la meditación *Vajrayana* o en la meditación *Dzogchen* (Santed y Segovia, 2018). En el budismo no se consideraba una técnica psicológica ante la prevención y tratamiento del dolor físico y emocional, sino un camino hacia el desarrollo personal. Pero, sí que tiene relación con la reducción de problemas mentales, y en conocer su origen y causa (Ricard, 2006).

En el mundo occidental se introdujo gracias a Jon Kabat-Zinn, un profesor de Medicina. Realizó su doctorado en biología molecular en el año 1971 en Massachusetts, dirigido por Luria. Su trabajo se centró en estudiar la relación del cuerpo y la mente. Su papel ha sido primordial para descubrir el origen de muchos programas que se desarrollan en la actualidad. Este autor introdujo la reducción del estrés basada en la atención plena para pacientes con dolores crónicos y con sintomatología de estrés y ansiedad, demostrando a lo largo de los años las consecuencias que tiene a nivel biológico, cognitivo, emocional y conductual esta práctica regular. Según este profesor, podemos encontrar la raíz de la meditación Mindfulness en el budismo *Theravada*, conocida como *Sattipathana Vipassana* o meditación *Insight* (Kabat-Zinn, 2003). Kabat-Zinn (2003) indicó los principios del Mindfulness basados en nueve características: paciencia, no enjuiciamiento, simplicidad, generosidad, aceptación, confianza, apertura de visión, desapego y gratitud.

Otro maestro de la práctica contemplativa era Thich Nhat Hann, un monje budista que impulsó la práctica del Mindfulness en el mundo occidental. Propuso la atención plena como una alternativa al tratamiento del dolor basándose en la atención a la respiración (Nhat, 2013).

Uno de los españoles más relevantes en Mindfulness es Vicente Simón, médico psiquiatra y catedrático de Psicobiología que se dedica a la enseñanza de la meditación y el Mindfulness, y es miembro de la Asociación Española de Mindfulness. Este autor define el Mindfulness como “*una capacidad humana*

básica y universal consistente en la facultad de ser conscientes de la experiencia tanto física como mental que tiene lugar en cada momento mediante la práctica de la autoconciencia” (p. 8). Este médico cree que el mindfulness ha podido ser influenciado en nuestra sociedad por grandes acontecimientos que han tenido lugar, como la emigración de jóvenes de Occidente a países de Asia y, por lo tanto, el hecho de haberse introducido en ciertas filosofías desconocidas para ellos hasta ese momento. Asimismo, se ha visto afectado por los cambios que ha tenido la Psicología en los últimos años, la introducción de terapias de tercera generación y los avances que están continuamente apareciendo en la neurociencia. Este autor relata un elemento importante, como es el cariño o afecto hacia uno mismo y hacia otros seres, lo que se traduce en la compasión y la autocompasión (Simón, 2007).

2.6.3. BENEFICIOS DEL MINDFULNESS

Muchas son las investigaciones que muestran los grandes beneficios que tiene una práctica regular de mindfulness:

- A nivel psicológico: reducción de niveles de estrés (Anand y Sharma, 2014; Zenner, Herrleben-Kurz y Walach, 2014), disminución de la ansiedad, aminorar los síntomas propios de la depresión (Schonert-Reichl et al., 2015; Zoogman, et al., 2014), una mayor demostración de los sentimientos (Klingbeil et al., 2017) y menos dolores físicos, emocionales y psicosomáticos, así como llegar a reducir el cansancio (Metz et al., 2013).

- Relacionados con las relaciones intrapersonales: un incremento en la relajación, además de sentirse en un estado de calma, más horas de sueño y con una mayor calidad del mismo, menor reactividad ante los diferentes eventos, sentir autocontrol, conseguir un incremento en la autoconciencia, autocompasión, autoestima, autoconocimiento, optimismo y ser capaz de resolver cada uno de los conflictos que surgen a lo largo de la vida (Klingbeil et al., 2017). Siegel (2012) demuestra que una de las mayores ventajas de la práctica regular del Mindfulness es que genera en esas personas relaciones saludables y con una gran duración a lo largo de los años.

- A nivel emocional: mayor claridad emocional, control de emociones y aprender a gestionar de un modo adecuado las situaciones con mayor grado de conflictividad (Schonert-Reichl et al., 2015).

- A nivel cognitivo: aumento de la atención y concentración en las tareas cotidianas, mayor autorregulación, incremento de la función ejecutiva (Zenner, Herrleben-Kurz, y Walach, 2014) y mejoras en la creatividad, el procesamiento de la información y la inteligencia emocional (Klingbeil et al., 2017).

- En las relaciones interpersonales: aumento de las habilidades sociales, incremento de la conducta prosocial y de un comportamiento asertivo (Waters et al., 2015), y también contribuye a la inteligencia social (Klingbeil et al., 2017).

Carmody y Baer (2009) afirman que la práctica de la atención plena mejora estos aspectos del bienestar psicológico:

1) Autonomía: permite que una persona tenga su propio criterio ante cualquier situación y no le influyan las presiones externas. Esto le va a asegurar conseguir una meta concreta sin que predomine la opinión de otras personas para obtenerla.

2) Competencia: resolver situaciones sencillas y difíciles con soltura, propias de la vida cotidiana. Por lo tanto, le permite tener los conocimientos adecuados, pero también ser capaz de llevarlos a la práctica.

3) Relaciones saludables: conectar con otros seres humanos mediante el respeto y el apoyo mutuo.

4) Aceptación de cada uno: descubrir las debilidades y fortalezas sin que ello suponga un impedimento para lograr los objetivos propuestos.

5) Crecimiento personal: demostrar la habilidad de realizarse como persona en todos los ámbitos de la vida, y de superarse ante los conflictos.

6) Propósito: tener claro los objetivos y deseos y la manera de alcanzarlos.

2.6.4. PROGRAMAS DE MINDFULNESS

Programa de Mindfulness Basado en la Reducción de Estrés (MBSR)

Se utiliza tanto la práctica formal como la informal. La primera consiste en utilizar la atención focalizada en la respiración, emociones o sensaciones corporales. La segunda se refiere a aplicar el Mindfulness en la vida cotidiana, por ejemplo, practicando deporte, estudiando, comiendo o manteniendo una conversación con alguien (Birtwell et al., 2019). Aunque es cierto que las primeras intervenciones fueron para pacientes muy concretos, se ha ampliado a toda la población adolescente con resultados muy satisfactorios (Biegel et al., 2014). Puede ser utilizado como un único programa para ayudar a personas a superar los conflictos cotidianos o como una mejora a la terapia cognitivo-conductual de algunos adolescentes, para conseguir que aprendan a regular y gestionar sus propias emociones y las de los demás. Pretende que los menores tengan formas de ver la realidad de una manera más adaptativa, aumentando con ello su calidad de vida (Biegel et al., 2014). Se ha demostrado que este programa tiene importantes beneficios en cuanto a la reducción de la ansiedad (Zhou et al., 2020).

Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT)

Según Segal et al. (2002), es útil para eliminar o disminuir las recaídas que sufren las personas que padecen depresiones y sus efectos han sido demostrados por el Instituto Nacional para la Excelencia Clínica en Gran Bretaña. Segal et al. (2002) proponen que, cuando los patrones de pensamiento son negativos en personas que han sufrido un estado depresivo, puede conducirles a volver a tener recaídas, llevándolos a un círculo que se repite de manera continua a lo largo del tiempo. Este programa emplea muchas técnicas, como la terapia cognitiva o el programa MBSR. Consta de 8 sesiones, igual que el programa MBSR, y busca modificar los pensamientos negativos de los pacientes. En este programa se pretende que los participantes observen los pensamientos, sensaciones corporales y sentimientos; asimismo, pretende fomentar la tolerancia hacia las circunstancias personales no deseadas y dar una

respuesta cognitiva, fisiológica y motora adecuada al evento concreto de sus vidas. Esta terapia también ha sido implementada en menores, pero adaptándola a su nivel cognitivo y de desarrollo.

Ames et al. (2014) desarrollaron el programa con alumnado de 12 a 18 años que sufría trastornos del ánimo, ansiedad y depresión. Estos menores habían recibido terapia individual por parte de un grupo de psicólogos especializados, pero seguían con sintomatología propia de la depresión. Para el desarrollo del programa se hizo una mezcla entre el programa de adultos (Segal et al., 2002), el de niños (Semple y Lee, 2008) y el de adolescentes (Bogels et al., 2008). Se realizaron, por un lado, meditaciones como la del movimiento consciente, *body scan* o escaner corporal y, por otro lado, se añadieron actividades cotidianas realizadas con atención plena. Además, pretendían que fueran conscientes de la diferencia entre pensamientos, sentimientos y conductas. Los participantes mostraron una disminución de la depresión y una menor rumiación, lo que conlleva una mejor calidad de vida. Deplus et al. (2016) realizaron este programa, adaptándolo a adolescentes comprendidos entre los 11 y 18 años de edad. Existió un cambio respecto al programa original al añadir una sesión más. Las meditaciones fueron de 10 minutos y descubrieron estos menores las disimilitudes que existen entre pensamientos, sensaciones y sentimientos. Se hicieron tareas acordes a la edad y su nivel de desarrollo como, por ejemplo, escuchar un fragmento de música.

Mindfulness- Based Relapse Prevention (MBRP)

Desarrollado por Bowen, Chawla y Marlatt para ayudar a los pacientes con drogadicción gracias al afecto positivo. Ha demostrado que comprender los pensamientos y las conductas supone tener una mayor autocompasión para, posteriormente, poder enfrentarse de una manera más correcta a las situaciones de riesgo que pueden ocurrir (Hick y Bien, 2010).

La práctica de la meditación, de manera habitual, puede reducir los estados afectivos negativos y el deseo de consumir drogas, hecho muy relacionado con las posibles recaídas por parte de los individuos. De la misma

manera, la autorregulación permite mantener la atención sostenida para parar la respuesta motora de comenzar a consumir (Witkiewitz y Bower, 2010). Para ello, es necesario motivar a los participantes para conseguir un cambio de conducta y, al mismo tiempo, mantener ese hábito. Por este motivo, la prevención de las recaídas es un tema esencial que se debe trabajar (Carpentier et al., 2015). Este programa incorpora técnicas de Mindfulness y de terapia cognitivo-conductual basadas en la prevención de recaídas (Bowen et al., 2011); pretende que sean conscientes de los estímulos disparadores, de los antecedentes y de las consecuencias.

Los estudios de Zgierska et al. (2008) con este programa observaron una reducción del consumo de alcohol, un aumento de la conciencia plena y una prevención de recaídas ante el consumo de estas sustancias, disminuyendo para ello el estrés, la ansiedad, el deseo y la depresión. Los temas que se trabajan en el programa son el “piloto automático”, el deseo o los impulsos, observar los pensamientos automáticos, aceptar las sensaciones físicas, aplicar el Mindfulness en actividades diarias como comer, leer, estudiar, además de aplicar movimientos conscientes, mantenerse alerta en situaciones de riesgo, identificar las sensaciones asociadas cuando hay un evento disparador de consumo de alcohol u otras drogas, ser capaz de diferenciar los conceptos de cambio y aceptación, no dejarse llevar por los pensamientos, descubrir qué pensamientos concretos provocan una recaída, reconocer todos los riesgos y estrategias posibles, llevar un estilo de vida sano y equilibrado, y aceptar las situaciones que son imposibles de cambiar (Bowen et al., 2011).

Mindful Schools

Se ha demostrado que es posible identificar y corregir los patrones de pensamientos negativos gracias a las técnicas basadas en sensaciones corporales, las emociones y los sonidos. Hay evidencias empíricas de que el Mindfulness actúa sobre la amígdala, al encontrarse menos afectada por la manera de sufrir las emociones. También influye en la materia gris del hipocampo, ya que contribuye a mejorar la memoria de los participantes al

producirse una mayor densidad en la misma y, asimismo, se consigue una mayor madurez emocional (Santed y Segovia, 2018). Está enfocado en el entrenamiento de equipos docentes, para que éstos puedan transmitir los conocimientos a su alumnado. Es necesaria la pasión y la motivación hacia la enseñanza por parte de estos profesionales, para posteriormente desarrollar en ellos un autoconocimiento, una regulación de su sistema nervioso, conocer cuáles son sus patrones de pensamientos positivos y negativos, practicar la resiliencia y hábitos saludables, ser capaz de enfrentarse a los problemas con entereza y ser más compasivos con ellos y su alumnado. Se busca que los docentes enseñen a sus estudiantes a regular sus emociones y a conocer las emociones de sus iguales para fomentar la empatía y asertividad. También incluye sesiones para los padres de los menores. Entre los ejercicios, destaca la atención a la respiración, observación del cuerpo, ser consciente de las emociones y aumentar la amabilidad.

The Inner Kids Program

Fue iniciado en Estados Unidos y, tal y como relata Susan Kaiser (Kaiser, 2020), según el programa, la meditación y el Mindfulness producen atención, equilibrio y compasión. La capacidad de tranquilizarse está unida a la atención mantenida en las diferentes acciones cotidianas. El hecho de aprender a tener compasión al establecer interacciones sociales promueve la empatía, es decir la capacidad de conectar con otros individuos y establecer relaciones afectivas más saludables. Todo esto promulga el ser más consciente de lo que está teniendo lugar, dentro y fuera de nuestro cuerpo, y permite que los individuos mejoren su salud mental. Por lo tanto, supone que los sujetos puedan actuar de una manera menos reactiva ante las situaciones cotidianas de sus vidas. Se enseña según diferentes métodos, como juegos ancla, visualizaciones, exploraciones corporales, juegos analíticos y juegos de consciencia. Se ajusta este programa al nivel de desarrollo de cada participante. Al finalizar, existe la opción de compartir opiniones para poner en práctica las habilidades adquiridas y observar las posibles dificultades.

Mindfulness in Schools Project (MISP)

Se emplea tanto en Primaria como en Secundaria. Igual que otros programas como el MBSR, se usan técnicas tan consolidadas como la atención a la respiración, el *body scan* y el Mindfulness-eating. Existe una gran novedad: el Mindfulness texting, debido a los grandes cambios que se han producido en la sociedad en los últimos años y que sufren todos y cada uno de los adolescentes (Santed y Segovia, 2018)

Learning to Breathe (L2B)

Está enfocado para personas adultas y para menores y, gracias a la unión de todo el grupo, se consigue reducir la ansiedad y el estrés, focalizar la atención y mejorar la gestión emocional (Santed y Segovia, 2018). Según Broderick (2013), fomenta el desarrollo de la amabilidad y la compasión. Persigue que los participantes reconozcan sus estados emocionales, pensamientos y sensaciones corporales, haciéndoles más conscientes para, posteriormente, aumentar su bienestar y salud emocional y social. Es un programa que deriva del MBSR, por lo tanto, se concentra en aspectos de la mente y en trabajar, mediante actividades cotidianas la atención plena. El significado de BREATHE es (Broderick y Jennings, 2013):

*B (Body): Conciencia corporal.

*R (Reflections): comprender y trabajar con pensamientos.

*E (Emotions): comprender los sentimientos.

*A (Attention): integrar pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales.

*T ('Take it as it is'): aceptar la realidad y a uno mismo, disminuyendo los pensamientos negativos.

*H (Health habits of mind): centrarse en los aspectos positivos y en la atención consciente a las situaciones cotidianas.

*E: el objetivo final es el empoderamiento de cada ser humano y potenciar el equilibrio emocional.

Existen diversas prácticas como la del escaneo corporal, el movimiento consciente, observar los pensamientos y emociones, las prácticas relacionadas con la bondad amorosa y tienen una gran relevancia las prácticas de Mindfulness en el hogar (Broderick, 2013).

Stressed Teens

Es un programa basado en el MBSR para reducir los conflictos que surgen gracias al manejo inadecuado de las habilidades sociales y las emociones. Asimismo, trata temáticas como la autoconfianza, la confianza en los demás, la procrastinación, la impulsividad y la atención (Santed y Segovia, 2018).

Wellness Works in Schools

Está destinado a mejorar en cuatro aspectos concretos: la salud mental, la salud somática, la salud emocional y la salud social, especialmente en adolescentes (Santed y Segovia, 2018).

Still Quiet Place

Los participantes son tanto los adolescentes como profesionales deportivos, padres, madres y docentes. Se trabajan actividades que se pueden desarrollar en la vida cotidiana y tiene, además, un enfoque muy unido al yoga (Santed y Segovia, 2018). Su origen fue en Estados Unidos gracias a Amy Saltzman. Sirve para mejorar el estado emocional, favoreciendo las interacciones interpersonales basadas en el respeto y la compasión. Se incluyen prácticas como la atención a la respiración, al cuerpo, a los pensamientos y a las emociones. Además, se trabaja el movimiento consciente, las actividades de yoga, la bondad amorosa y las actividades diarias con atención plena (Saltzman, 2014).

MindUP

El origen ha tenido lugar en Estados Unidos gracias a la Hawn Foundation, para niños de 9 a 13 años de edad. La base es el conocimiento emocional, dentro del cual han incluido prácticas enfocadas a tratar la atención plena en los menores. Se incluyen las habilidades propias del Mindfulness, donde se trabaja la capacidad cognitiva y la amabilidad. Las partes temáticas en las que se organiza son (Maloney et al., 2016):

- Introducción sobre aspectos relacionados con el cerebro y con la práctica diaria del Mindfulness.

- Ser consciente de cada uno de los cinco sentidos, además de los movimientos corporales, las sensaciones y pensamientos.

- Se trabajan los conceptos de actitud hacia la vida, aprendizaje continuo y felicidad.

- Intervenir en las actividades cotidianas con atención y una conciencia plena.

Aulas Felices

Programa desarrollado en España desde el año 2009. Está muy bien valorado en nuestro país y se ha difundido en diferentes centros educativos de la geografía española, ya que considera vital la formación docente en Mindfulness para poder ayudar a su alumnado a reconocer y ser más consciente de las experiencias presentes. Se ha realizado en las diferentes etapas educativas y su objetivo primordial es fomentar el bienestar del alumnado (Arguis-Rey, 2017).

Ha surgido merced a las aportaciones de la Psicología Positiva dentro de las actividades educativas. Pretende buscar las fortalezas personales y el bienestar de los estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Su objetivo es reducir los pensamientos automáticos y ser, por lo tanto, más conscientes, mejorando el autoconocimiento, así como el desarrollo personal y

social de los menores (Arguis-Rey, 2017). Incluye el trabajo mediante la atención consciente y las fortalezas personales de Peterson y Seligman (2004).

Es un programa flexible y dirigido a toda la comunidad educativa. Se basa en diferentes enfoques (Arguis-Rey, 2017):

1) El primero de ellos es la atención a la respiración: ser consciente de la inspiración y la espiración, sin tratar de modificarlas, simplemente observándolas tal y como son. Se puede hacer mediante la respiración diafragmática. Asimismo, es relevante analizar las sensaciones que se tienen en la nariz de frío y calor, contar las inspiraciones o espiraciones, o decir determinadas frases.

2) El segundo de ellos implica caminar con conciencia plena, estar presente en cada uno de los movimientos del cuerpo y sentir la respiración. Se puede escoger si se prefiere hacer de manera más lenta o más rápida, aunque en la primera se puede observar detenidamente cada paso y, también, comentar frases mientras se va andando.

3) El tercero es el escaneo corporal, que consiste en un barrido del cuerpo, pero de manera mental, gracias a la atención plena, acompañando estas sensaciones con una respiración de una forma consciente.

4) El cuarto es la práctica del Yoga, Tai Chi y Chi Kung, es decir, visualizar las actividades de cada parte del cuerpo.

5) El quinto, y más relevante, Mindfulness en la vida cotidiana, como puede ser al escuchar la canción favorita, al comer, al despertarse y al reírse, es decir, al realizar actividades habituales de la vida.

TREVA

Igual que en el caso anterior, se ha desarrollado en España y está basado en técnicas de relajación vivencial aplicada. Fue diseñado por López- González (2013) con el objetivo principal de reducir los niveles de estrés en la comunidad educativa. Promueve la creatividad del docente para que él mismo sea capaz de adaptarse a su grupo de clase y ser flexible respecto a las sesiones preparadas de manera inicial. Está relacionado con la innovación en el sector de la

educación, basándose en la vivencia experimental. Entre las prácticas propuestas, destaca el ser capaz de observarse a uno mismo desde fuera, técnicas de respiración, las técnicas de visualización, llegar a un estado de relajación, centrarse en los diferentes sentidos y en la posición del cuerpo, ser consciente de cada movimiento, y el enfoque corporal o *focusing* (López-González, 2013). Las áreas en las que se centra, además del Mindfulness, son la meditación y la relajación, e influye en aspectos tan considerables como el rendimiento académico, la salud a nivel general, la capacidad de centrarse en uno mismo, y la convivencia; es decir, las relaciones interpersonales. Al haber sido implementado en muchos centros educativos, tiene una metodología muy estandarizada:

- Existe una primera etapa en la que se produce una toma de contacto con el centro para conocer las características del mismo, del alumnado participante, además de los requerimientos.
- Una segunda para conocer preguntas concretas de la organización.
- La tercera, dirigida a formar a los profesores del colegio, y la cuarta, donde existe una comisión TREVA que coordina las intervenciones que se realizan al equipo docente (Santed y Segovia, 2018).

Escuelas despiertas

Sus prácticas se han basado en las metodologías aplicadas por Thich Nhat Hanh y al centro Plum Village. Además, existen prácticas basadas en reconocer y diferenciar la alegría de la felicidad, y se enseña a estar “presente” durante las comidas. Por otro lado, busca centrarse en diferentes planos como el físico, el cognitivo, el emocional, el social, el ambiental, además de uno general, fundamentándose para ello en la presencia, asociación y servicio (Aguilera, 2017). Se focaliza en toda la comunidad educativa y hay programas semanales y retiros de diferentes duraciones. Los objetivos son mejorar el rendimiento, la concentración, disminuir las conductas disruptivas, desarrollar la resiliencia y conseguir una menor ansiedad (Aguilera, 2017).

Crecer respirando-Mindfulness en clase

Se emplean prácticas formales e informales, promoviendo el interés y la motivación de cada alumno. Gracias a la propia observación y a interiorizar los conceptos, se van aprendiendo los mismos de manera paulatina durante las distintas sesiones. Al finalizar, se realiza una puesta en común o debate grupal, para tener en cuenta las consideraciones de los niños y, al mismo tiempo, producir un clima de confianza, empatía y respeto (Luna y García, 2013).

Según Palomero y Valero (2016), algunos de estos programas están enfocados no sólo al alumnado, sino también a los docentes. Es necesario actuar sobre estos 2 pilares fundamentales en la comunidad educativa. Sin embargo, existen muy pocos programas y estudios en los que se haya implementado esta necesidad, debido a la complejidad que ocasiona. Las investigaciones de Roeser et al. (2012) proponen que los programas que van dirigidos a los docentes incidan en ellos a nivel y también en su profesión; por lo tanto, ejerce una gran contribución sobre las personas con las que trabajan: su alumnado. Siguen existiendo muchos docentes que no conocen ni saben lo qué, es el Mindfulness.

2.6.5. EFECTOS DEL MINDFULNESS EN EL CEREBRO

Se han detectado modificaciones en el cerebro, tanto a nivel estructural como funcional, y esto está vinculado a un mayor control emocional, a una reducción de la ansiedad y a incrementar el bienestar psicológico general (Dipti et al., 2019; Ricard et al., 2014). Con la práctica del Mindfulness, mejoran las funciones cognitivas superiores del cerebro, como el control de la atención (Hölzel et al., 2007; Tang et al., 2015). De acuerdo con Lazar et al. (2005), existe una relación directamente proporcional entre la práctica de la atención plena con cambios a nivel cerebral. Las conclusiones de la investigación fueron que existía un mayor grosor de la corteza prefrontal y de la ínsula derecha en personas que meditaban (Lazar et al., 2005). La ínsula se vincula con la integración de la información sensorial (Sanagua, 2007; Sarmiento-Bolaños y Gómez-Acosta, 2013). Kurth (2010) considera que la parte anteroinferior de la ínsula está determinada por estados socioemocionales. Las modificaciones que se

encontraron en la prueba de la resonancia en personas que realizaban de manera habitual meditaciones, en el sector anteroinferior de la ínsula, se asocian con una mayor atención e introspección, y reducen los cambios emocionales (Kurth, 2010).

Con respecto al estudio realizado por Hölzel et al. (2008), después de realizar una investigación con 30 meditadores y 30 controles, encontraron que los volúmenes del hipocampo eran mayores en meditadores. Esto, según los investigadores indica que la atención plena promueve un mayor aprendizaje y mejores habilidades cognitivas. Sarmiento-Bolaños y Gómez-Acosta (2013) exponen que la meditación de forma continuada en el tiempo provoca cambios en la estructura y también en el funcionamiento del cerebro. Se evidenció por una concentración superior de la sustancia gris en el hipocampo. Un estudio de Luders et al. (2013) mostró que la morfometría basada en vóxel encontraba una mayor concentración de sustancia gris en el hipocampo derecho en personas que practicaban la meditación. En los estudios de Hölzel et al. (2008) y Torres-Pascual (2005), las personas que practicaban dos horas diarias de meditación, tenían un incremento en el volumen de sustancia gris en la región anterior de la ínsula derecha, y ésta se asocia con mejoras en la empatía.

Otros estudios señalan que los sujetos que realizan meditaciones de atención enfocada tienen más desarrollados el campo ocular frontal del área 8 (red de atención dorsal), la corteza visual primaria (red visual), y la región anterior de la ínsula (red de saliencia/atencional ventral) (Fujino et al., 2018). En la meditación de atención enfocada, existe una conectividad mayor entre el putamen rostroventral izquierdo con la corteza visual, y eso se produce cuando una persona deja de estar pendiente de sus propios pensamientos y lo está de un objeto (Fujino et al., 2018).

Según Fell et al. (2010), en estudios realizados en el electroencefalograma en personas que realizan atención plena, se han observado cambios en dos ondas: oscilaciones *alfa* y *theta*. Las ondas *alfa* están asociadas a procesos cognitivos superiores como la memoria operativa y la atención (Hanslmayr et al., 2011; Herrmann et al., 2016). De acuerdo con

Herrmann et al. (2016), las ondas *theta* están relacionados con el hipocampo y estructuras límbicas asociadas, y se centran en la recuperación de la memoria y al mismo tiempo, se vinculan con las fases 1 y 2 del sueño no REM. Los estudios de Lomas et al. (2015) mostraron que las modificaciones con respecto a la onda *alfa* se vinculan a una mayor autoconciencia y a ser capaz de resolver problemas de manera satisfactoria gracias a una mayor memoria. La amplitud de onda *theta* es mayor en personas que realizan meditaciones basadas en atención plena y esto se correlaciona con una mayor atención, un mejor procesamiento de la información y de la memoria (Dietl et al., 1999). Las investigaciones de Tang et al. (2019) reflejan que la onda *theta* está principalmente asociada a la parte frontal en estados de meditación profundos, y la onda *alfa* está más presente al principio de la meditación, es decir, cuando la persona tiene una sensación de calma y relajación.

2.6.6. MINDFULNESS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los centros educativos son el lugar donde los menores se encuentran la mayoría de su tiempo y, por lo tanto, allí pueden sufrir grandes momentos de decepción y de estrés, por lo que es necesario que aprendan a gestionarlos para poder enfrentarse a su vida fuera de la escuela. Algunos de los momentos que les pueden producir estas sensaciones son las relaciones que se producen entre los iguales, las tensiones vividas antes, durante y después de los exámenes, y las opiniones diferentes con el equipo docente (Gaeta y Martín, 2009). Además, es necesario que exista una buena relación escuela-familia, porque en esta última también pueden existir conflictos y sufrir emociones que conlleven un sufrimiento primario. Este sufrimiento es inevitable para todos los seres humanos, independientemente de la edad. Sin embargo, el sufrimiento secundario son las continuas rumiaciones negativas, por lo que la persona se ve incapaz de reducir su diálogo interno. Si se enseñara al alumnado a reconocer esas emociones primarias, conllevaría que no se produjera el sufrimiento secundario (García-Campayo, Demarzo y Modrego-Alarcón, 2017).

El alumnado, tanto de Primaria como de Secundaria, no debería conocer sólo las materias propias del currículo, también tendría que ser obligatorio instruir en habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales para que el aprendizaje fuera mucho más eficaz y se redujera el fracaso escolar y la desmotivación por parte del alumnado. Las herramientas necesarias para tener estas habilidades es responsabilidad de toda la comunidad educativa (Gaeta y Martín, 2009). A nivel legislativo, y dentro de cada centro, se tienen que enfocar todos los esfuerzos para no solo aumentar el rendimiento académico de cada alumno y fomentar el bienestar emocional de los menores, y con ello promover la salud emocional y física al estar relacionada con el rendimiento académico (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Para que el alumnado conozca estas herramientas, antes tiene que existir una continua y correcta formación docente en estas materias y, a día de hoy, muchos docentes no tienen estas herramientas por desconocimiento o por falta de interés (Zenner, Herrleben-Kurz y Walach, 2014). Según los estudios de Arguis-Rey (2017), existen muchas investigaciones que han ratificado que las competencias que están abarcadas dentro de la inteligencia emocional como, por ejemplo, el control del estrés y la ansiedad, las relaciones intra e interpersonales de manera asertiva y empática, la resiliencia o capacidad de adaptarse a las diferentes situaciones de la vida, así como la capacidad de concentración y atención, tienen una relación directamente proporcional con ser una persona exitosa a nivel académico, y por ende, también a nivel emocional. Por todo ello, cada vez existen más programas dentro de los colegios basados en intervenciones que abarcan estas temáticas, igual que más centros que han implementado el Mindfulness como una herramienta para que el alumnado aprenda una correcta gestión emocional.

Según Langer et al. (2017), la atención plena persigue aprender a controlar los pensamientos y emociones gracias a la respiración consciente al inspirar y espirar, ya que consigue que el alumnado tome perspectiva de los pensamientos y las emociones que les estén resultando dañinos para su vida escolar y su vida familiar, y pretende que cada menor sea capaz de aceptarlos tal y como son, sin modificarlos. Por otro lado, si se analizan de una forma crítica,

los sucesos que provocaban esas respuestas de malestar a nivel cognitivo y emocional, se pueden indagar para conocer por qué se sentían de una manera concreta, lo que conlleva una mayor auto-aceptación y un mejor reconocimiento de emociones y sentimientos (Langer et al., 2017). Igualmente, es fundamental que exista un clima social en el que todas las personas involucradas se sientan cómodas y motivadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello, dentro del programa existen técnicas y ejercicios que impulsan la empatía entre iguales, como alumno-profesor, y pretenden que haya una comunicación correcta de manera bidireccional (Willms et al., 2009).

Los estudios de Santed y Segovia (2018) centran la eficacia de los programas de Mindfulness en un 61%, siendo la técnica más sencilla, la atención basada en la respiración, la más eficaz de todas. Las intervenciones basadas en Mindfulness tienen efectos positivos a largo plazo en el ámbito educativo (Klingbeil et al., 2017), ya que pueden producir una disminución en los niveles de ansiedad, estrés, depresión o rumiación (Carsley, Khory y Health, 2018). También se sabe que pueden mejorar la salud nutricional o las horas de descanso y sueño (Theurel, Gimbert y Gentaz, 2020). Respecto al ámbito nutricional y de alimentación, las sesiones basadas en atención plena, al reducir la ansiedad de los participantes, ayudan a éstos a alimentarse de una manera más consciente y, por lo tanto, a reducir la ganancia de peso (Dun et al., 2018). Con técnicas de Mindfulness puede producirse un descenso del estrés asociado a la ingesta de alimentos no saludables (Shomaker et al., 2019).

La participación activa del alumnado en un programa de Mindfulness puede ayudar a la resolución de problemas y a la búsqueda efectiva de soluciones, a su seguridad y a un bienestar general (Langer et al., 2020). Este tipo de prácticas contribuyen a incrementar el rendimiento académico y a la disminución de las conductas disruptivas, dentro y fuera del aula (Keng, Smoski y Robins, 2011).

El Mindfulness, o atención plena, ayuda a que exista un buen clima escolar, mejorando para ello la relación profesorado-alumnado, a reducir la violencia en el contexto educativo al descender los niveles de agresión entre

iguales (Schonert-Reichl et al., 2015) y a tener un mayor autoconcepto a nivel académico (Klingbeil et al., 2017). Esta práctica regular puede ayudar a los menores a mejorar las relaciones consigo mismos, contribuyendo a crear unas mejores relaciones sociales, al aumentar la empatía cognitiva y afectiva, además de la compasión hacia cualquier persona (Siegel, 2007).

Las prácticas de atención plena están demostrando grandes beneficios para el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Meppelink, de Bruin y Bögels, 2016). En los últimos años existen múltiples investigaciones centradas en este trastorno debido al gran incremento de menores diagnosticados. Los síntomas más destacables son inatención, hiperactividad, impulsividad, además de baja tolerancia a la frustración, irritabilidad y diferentes estados de ánimo, provocándoles secuelas en el ámbito escolar y social (Sánchez y González, 2013). Hay investigaciones que abarcan cuáles son los tratamientos más eficaces para reducir la sintomatología. Entre ellos, destacan los estimulantes del sistema nervioso, pero también técnicas basadas en cambiar la conducta, además de una mezcla de ambos (Miranda, Jarque y Tarraga, 2006). Que los tratamientos anteriores sean eficaces o no depende de la gravedad, del entorno familiar del menor, de la comorbilidad (es decir, diferentes trastornos asociados al trastorno primario), de la realización de un diagnóstico precoz, del perfil cognitivo-conductual, y de trastornos previos dentro de un contexto familiar (Orjales, 2000).

Las intervenciones educativas en la adolescencia se consideran esenciales para mejorar la salud mental, física, y emocional y, en concreto, cuando se emplean técnicas basadas en Mindfulness (Theurel, Gimbert y Gentaz, 2020). Cuando se utilizan estas prácticas, es muy probable conseguir una mayor auto-regulación emocional, ya que el alumnado será más consciente de las situaciones de su vida (agradables y desagradables), hecho que va a favorecer que se adapten a su entorno familiar, social y escolar de una manera más realista, para así mejorar en su bienestar psicológico (Theurel, Gimbert y Gentaz, 2020).

Dunning et al. (2018), en su estudio basado en un metaanálisis en el que las investigaciones analizadas usaron muestras aleatorias, querían demostrar la implicación de las diferentes intervenciones respecto al Mindfulness y, para ello, las muestras fueron clínicas y no clínicas. Los estudios que formaron parte de este metaanálisis únicamente trataban sobre temas relacionados con el Mindfulness, excluyendo todos los que combinaban otras actividades. En todos los estudios, los instructores impartían las sesiones de manera presencial y eran personas cualificadas en el tema. Se incluyeron categorías como el Mindfulness, la cognición (funciones ejecutivas y atención), la conducta (positiva y negativa) y la emoción (depresión, estrés, ansiedad). Se evaluó la calidad de los estudios que formaron parte, los años de los participantes y el tiempo o duración de las intervenciones. Los resultados fueron significativos en todas las variables estudiadas. No fue significativo el riesgo de sesgo en las categorías expuestas. Como conclusión, se obtuvo que el Mindfulness puede ayudar tanto a la salud mental como al bienestar general.

Posteriormente, Kostova et al. (2019) realizó una revisión sistemática de investigaciones desarrollada con adolescentes (19-23 años) que tenían trastornos psiquiátricos. Las intervenciones hacían referencia a los programas MBSR, MBCT o una combinación de ambos. Clasifican los trastornos en: a) trastornos del neurodesarrollo y la conducta; b) trastornos del estado de ánimo y ansiedad; c) trastorno por abuso de sustancias; y, d) trastornos heterogéneos. Los autores concluyeron que las intervenciones relacionadas con el Mindfulness ayudan al funcionamiento y bienestar de los jóvenes, al mismo tiempo que mejoran la atención, la impulsividad y la atención consciente. Respecto a los trastornos del estado del ánimo y trastornos heterogéneos, observaron una mejoría en la salud mental. Teniendo en cuenta los trastornos por abuso de sustancias, llegaron a deducir que permiten ayudar a conocer y regular sus propias emociones y a producir un estado de relajación. Determinaron que puede ser útil en reducir posibles recaídas en estados de ansiedad y depresión, al disminuir la rumiación y ser capaz de observar los pensamientos y emociones.

Por su parte, Reangsing et al. (2020), en su metaanálisis, querían descubrir la implicación del Mindfulness en la depresión de adolescentes.

Demostraron que, gracias a la atención plena, se reducían los síntomas propios de la depresión. Chi et al. (2018), en una revisión sistemática y metaanálisis, también querían reflejar la disminución de síntomas depresivos, pero en este caso, basado en el programa MBSR. Encontraron diferencias significativas antes y después de la intervención.

Caldwell et al. (2019) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis sobre las consecuencias de las intervenciones basadas en Mindfulness respecto a la prevención de la ansiedad y la depresión en alumnos de 4 a 18 años. Respecto a la etapa de Secundaria, han reflejado una disminución de los síntomas compatibles con la ansiedad. Indican que no han encontrado evidencias científicas para afirmar que sirve para prevenir la ansiedad y depresión en ese contexto concreto.

McKeering y Hwang (2019) estudiaron el Mindfulness en adolescentes de 11 a 14 años, realizando, para ello, una revisión sistemática. Los resultados llegaron a predecir una disminución de síntomas de ansiedad y depresión, por lo que concluyen que pueden mejorar el bienestar del alumnado de esas edades.

Sapthiang et al. (2019) enfocaron su revisión sistemática en los entornos educativos. Reflejaron cuatro variables a considerar: la atención y regulación en emociones, la disminución de estados de estrés, un aumento en habilidades sociales y en la capacidad de afrontar las diferentes situaciones, y la calma o la relajación. Haciendo hincapié en la atención, los estudiantes indicaron que la atención plena les previene de reaccionar ante estímulos negativos y a mejorar su autorregulación. También, comentaron que les ha ayudado a reducir el estrés y llegar a conseguir un estado de relajación. Se observaron datos que reflejaron un mejor afrontamiento en el cambio de etapa y una contribución positiva respecto a las habilidades sociales.

Marsh et al. (2018) realizaron un metaanálisis en el que indicaron una relación inversamente proporcional entre la autocompasión y el malestar psicológico. Por su parte, Pullmer et al. (2019) observaron una relación negativa respecto a la depresión y la autocompasión, en la revisión sistemática que realizaron.

2.6.7. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y MINDFULNESS

La educación emocional y el Mindfulness están relacionados, ya que este último es considerado una herramienta para la gestión de las emociones (Ramos y Hernández, 2008). Al practicar atención plena, una persona es capaz de enfrentarse a las situaciones cotidianas y a otras más estresantes, promoviendo su propio autocontrol y adaptándose a las emociones surgidas en cada instante (Bresó et al., 2013).

Por lo tanto, hay un vínculo entre el Mindfulness y la inteligencia emocional, al ser capaz de aceptar los procesos cognitivos y las emociones tal y como surgen. La regulación de las emociones es un factor clave tanto para la educación emocional como para el Mindfulness (Bresó et al., 2013). El ser consciente de lo que está ocurriendo hace que se perciban las emociones, pudiendo repararlas y regularlas, además de ser capaz de comprenderlas (Ramos y Hernández, 2008). Con esto se consigue tener patrones más adaptativos. En vez de actuar en el “modo hacer” permite estar en el “modo ser”, lo que lleva al organismo a aceptar la realidad y a mejorar la autocomprensión emocional (Ramos y Hernández, 2008). Asimismo, hace que nos distanciamos y sintamos menos apego, hecho que va vinculado a una disminución de la reactividad emocional.

Según Mañas et al. (2014), el estar en atención plena permite al ser humano tener una mayor calidad de vida. El motivo de ello es que hace ser consciente de las emociones, sentimientos, pensamientos que se tienen y también, los que pueden tener otras personas del entorno. Permite un mayor desarrollo en la relación intra e interpersonal y hace que no se actúe de un modo tan automático.

Por eso, el Mindfulness debería ser parte de la educación del siglo XXI y de las escuelas, e incluirlo como una herramienta básica dentro de la educación emocional (Ramos y Hernández, 2008).

En los contextos educativos, tanto en Primaria como en Secundaria, el alumnado debería adquirir de manera progresiva al acabar las etapas un mayor autoconocimiento, una regulación emocional, compasión y autocompasión, así

como mejorar la atención y concentración (Mañas et al., 2014), beneficios que aporta la educación emocional y el Mindfulness. Esto hará que mejoren sus competencias, tanto a nivel social como emocional, ser personas menos impulsivas y presentar un mayor rendimiento en cada una de las actividades que realicen.

Según Mañas et al. (2014), la práctica del Mindfulness dentro y fuera del colegio, promulga el desarrollo integral del alumnado. Esto implicaría que fueran capaces de responder de una manera correcta a los sucesos de su vida, así como promover una mayor motivación por el aprendizaje.

3. OBJETIVOS e HIPÓTESIS

Los sentimientos van y vienen
como las nubes en un cielo ventoso.
La respiración consciente es mi ancla.

Thich Nhat Hanh

3.1. OBJETIVOS

OBJETIVO FUNDAMENTAL

Analizar el impacto de un programa de intervención basado en Mindfulness en alumnado de educación secundaria y en su comunidad educativa.

OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Descubrir el efecto que tiene el Mindfulness en la población adolescente de un centro educativo.
- Conocer la opinión de la comunidad educativa acerca del proyecto de mindfulness llevado a cabo.

3.2. HIPÓTESIS

Las hipótesis de esta Tesis Doctoral están directamente relacionadas con el marco teórico y los objetivos planteados:

H1: La aplicación de sesiones de Mindfulness en el ámbito educativo reducirá el estado de ansiedad y estrés de los participantes y, por ello, servirá para que obtengan un mayor estado de relajación.

H2: Este programa de Mindfulness servirá para que el alumnado mejore las interacciones sociales con el resto de la comunidad educativa y por ello, tenga una mejor actitud ante las vicisitudes que puedan encontrar en su vida y, además, mejoren su gestión emocional.

H3: Las sesiones de Mindfulness permitirán que los estudiantes sean más conscientes del momento presente, tanto en su vida académica como en su vida familiar o social, así como mejorar sus niveles de atención y concentración.

4. METODOLOGÍA

No te creas todo lo que piensas.

Los pensamientos no son más
que eso: pensamientos.

Allan Lokos

4.1. Diseño

Según Rodríguez y Valldeoriola (2009), la investigación cualitativa pretende interpretar la realidad a través de representaciones que lleguen a modificar el mundo. Es decir, busca que los investigadores reconozcan y estudien los datos en su contexto natural, analizando los sucesos que ocurren en función de las interpretaciones de las personas que participan en los mismos. Los estudios cualitativos tienen un valor sustancial para el lector porque pueden conocer las palabras exactas de los participantes y las actividades que se han realizado durante las intervenciones; de la misma manera, son capaces de conseguir que el lector tenga las mismas sensaciones que los componentes del grupo (Taylor y Bogdan, 1987).

La investigación cualitativa emplea el modelo narrativo. De esta manera, los sujetos estructuran sus historias de vida y les dan un sentido. Estos relatos modelan los sucesos que ocurren y transforman las relaciones sociales (White y Epston, 1993). Para comprender una vida, es imprescindible que las experiencias se relacionen, y eso es lo que determina el significado que aporta cada experiencia (White y Epston, 1993). De acuerdo con Polanco (2010), estas historias de vida están basadas en diferentes tramas unidas. A través de éstas, se forja la identidad de un individuo.

La investigación realizada en la presente Tesis Doctoral puede considerarse hipotético-deductiva, ya que primero se realizó el planteamiento de una hipótesis de acuerdo con el marco teórico y, posteriormente se comprobó de forma empírica. A continuación, se obtuvieron unas conclusiones (López- Roldán y Fahcelli, 2015).

Este estudio se ha basado en una metodología cualitativa fenomenológica: por un lado, se realizaron entrevistas y, por otro, se obtuvo información cualitativa (Fuster, 2019). La fenomenología es la ciencia que informa sobre los sucesos que afectan al mundo para así poder comprenderlos (Cerbore, 2013). La fenomenología informa acerca de las preocupaciones de los distintos actores sociales y, por ende, de la realidad subjetiva. En esa misma línea, permite conseguir que cada fenómeno tenga sentido en función del

significado que pueda adquirir cada suceso para los participantes, con respecto al contexto y al entorno en el que se encuentran (Martínez, 2011). Según este autor, los estudios cualitativos permiten que se pueda comprender e interpretar la realidad social de cada sujeto y, además, tiene como objetivo que se conozca la realidad de cada individuo desde su perspectiva. Hernández et al. (2010) afirman que la investigación cualitativa se centra en la comprensión y profundización de los fenómenos, teniendo en cuenta el contexto y el ambiente natural en el que suceden. Por esto, Hernández et al. (2010) aseguran que es esencial entender la perspectiva de cada participante en relación con los hechos que ocurren dentro de la investigación y profundizar en las opiniones personales, pero también en las experiencias subjetivas vividas y en los significados de las mismas; es decir, buscar comprender la forma subjetiva de la realidad. Por su parte, Rodríguez et al. (1996) han comprobado que la investigación fenomenológica explica la descripción de las vivencias. Por esta razón, la fenomenología se basa en comprender los significados de los fenómenos y no en entender las relaciones estadísticas. De este modo, la investigación fenomenológica explica los sucesos desde una experiencia subjetiva de los sujetos (Cerbore, 2013). De acuerdo con Van Manen (2003), con respecto al ámbito educativo, la fenomenología no sólo se centra en el aspecto pedagógico, sino que pretende que el alumnado sea capaz de pensar y razonar acerca de todas las cuestiones educativas que le afectan.

4.2. Participantes

En este estudio han participado 17 alumnos de 2º E.S.O. Concretamente 10 chicos y siete chicas de edades entre los 13 y los 15 años, todos ellos pertenecientes a un instituto público que se encuentra en el Principado de Asturias, en el norte de España. Uno de los alumnos está siendo observado por un neuropediatra, puesto que se sospecha que podría presentar necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) por trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); otro tiene Necesidades Educativas Especiales (NEE) por trastorno de conducta y discapacidad cognitiva; otra alumna es NEAE por TDAH;

hay un alumno con NEE por trastorno grave de conducta; una alumna está catalogada como NEAE por trastorno de lenguaje y comunicación. Así, el grupo-clase de 17 alumnos presentaba una dificultad debido a la gran cantidad de comportamientos disruptivos que tenían durante el horario escolar. La selección de los sujetos se realizó por muestreo de conveniencia, según la accesibilidad que tenían los investigadores (Cohen et al., 2011).

Además, la tutora del grupo-clase, la jefa de estudios del centro educativo y ocho familias (siete madres y en el caso de una alumna, se entrevistó a ambos progenitores de ella al mismo tiempo) accedieron de forma voluntaria a formar parte del estudio.

4.3. Instrumentos

Entrevistas individuales

Las entrevistas son instrumentos que promueven la interacción social y son la mejor manera de obtener datos de los entrevistados (Vargas, 2012). Aportan información verbal y no verbal, tienen que ser grabadas en audio y, después, realizar una transcripción de forma textual para analizarlas posteriormente. Los resultados se agrupan por categorías y se debe indicar la cita textual de los participantes para que exista una transparencia del contenido (Smith y Osborn, 2003). Permiten descubrir las opiniones subjetivas de cada individuo (Kvale, 2011). McMillan y Schumacher (2005) reflejan que las entrevistas individuales permiten que los entrevistados respondan a preguntas con el fin de conocer la realidad de los sujetos y el significado que tienen los sucesos que les ocurren.

En esta investigación se han realizado dos entrevistas individuales a cada estudiante a lo largo de la intervención educativa, la primera de ellas, después de la sesión 5ª, y la segunda, después de la sesión 12. Hubo una tercera al terminar la misma. Al finalizar el programa, también se entrevistó a la tutora del grupo-clase, a la jefa de estudios del instituto y a las familias que, de forma voluntaria decidieron participar.

Las preguntas fueron semejantes para los diferentes grupos de participantes de cara a triangular la información. Se les preguntó acerca de la opinión general de la intervención en Mindfulness, si habían observado cambios con respecto a su autoestima, concentración y atención; en esa misma línea, se les preguntó si eran más conscientes del momento presente, y si habían observado mejoras en las interacciones sociales con los profesores, compañeros y con su familia. Un aspecto esencial en las entrevistas radicaba en obtener información sobre su estado de relajación o de calma durante las sesiones de mindfulness y después de las mismas. A las familias se les preguntó la opinión que tenían acerca de que sus hijos hubieran podido adquirir una nueva habilidad o mejorar las ya existentes gracias al Mindfulness; también, si encontraron que actuaban de un modo distinto los menores cuando se les presentaba un problema y si consideran que estas sesiones habían sido útiles para el alumnado. Las entrevistas duraron entre 10 y 20 minutos, se grabaron en audio, informando de forma previa a cada sujeto y se transcribieron de manera textual. Las entrevistas al alumnado, a la tutora y a la jefa de estudios se realizaron en el centro educativo, mientras que las entrevistas a los padres fueron por vídeo-llamada. Todas las entrevistas fueron realizadas por personal investigador, sin que ningún miembro del equipo docente estuviera presente para que no afectara a la investigación. Por lo tanto, únicamente los investigadores conocían los datos personales de cada entrevistado.

Tabla 1

Preguntas usadas en las entrevistas.

Preguntas que se realizaron durante todas las entrevistas individuales	Preguntas que se hicieron sólo durante la 1ª entrevista
1. ¿Crees que eres más consciente del momento presente?	1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
2. ¿Estás más calmado, relajado?	2. ¿Habías practicado meditación antes?

<p>3. En tus relaciones personales -con familiares, amigos, profesores-, ¿Está cambiando la manera de interactuar?</p> <p>4. ¿Haces las tareas que se te encomiendan?</p> <p>5. ¿Has notado algún cambio en la atención y concentración que prestas en las actividades diarias?</p> <p>6. Cuando has tenido algún problema en estos últimos días, ¿has actuado de una manera diferente?</p> <p>7. ¿Has notado algún cambio emocional?</p> <p>8. ¿Has notado cambios en cómo ves o tratas a otras personas?</p> <p>9. ¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que menos? ¿cambiarías algo?</p> <p>10. ¿Qué te gustaría realizar relacionado con esta temática que no hayamos hecho?</p> <p>11. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿puedes expresar tus opiniones con libertad sin miedo al resto?</p>	<p>3. ¿Creéis que sois un grupo unido o que existen muchos conflictos?</p>
--	--

Tabla 2

Preguntas usadas en la entrevista 2 y en la final.

Preguntas sólo de la 2 ^o entrevista individual	Preguntas sólo de la entrevista final
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Te consideras una persona con una buena autoestima?2. ¿Crees que puedes hacer algo para mejorar esa autoestima?3. ¿Es importante para ti lo que opine el resto?4. ¿Cómo crees que ha sido tu comportamiento en las sesiones de Mindfulness?5. ¿Has tenido algún conflicto en el último mes?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué opinión tienes sobre que haya tenido lugar un programa de Mindfulness y que tú hayas participado?2. ¿Te han gustado las sesiones? ¿Qué opinión tenías antes de comenzarlas y cuál tienes ahora?3. ¿Te han ayudado para conocerte mejor a ti mismo y estar más seguro? ¿Eres consciente de que los pensamientos y las emociones son pasajeras?4. ¿Ha sido útil para ti? ¿En qué?5. ¿Crees que te has implicado?6. ¿Crees que se debería educar en educación emocional dentro del aula?

Grupos focales

De acuerdo con Rodas y Pacheco (2020), gracias a los grupos focales se pueden averiguar las opiniones de los sujetos a través de un diálogo activo. Son importantes para que las contestaciones sean útiles por las relaciones que se generan, además de que cada individuo puede conocer la opinión de sus iguales (Harwood et al., 2020).

Tuvieron lugar tres grupos focales con los alumnos: el primero, después de la sesión 5ª, y el segundo al finalizar la sesión 12. Y al finalizar el proyecto, tuvo lugar el último grupo focal. Debido al número de alumnos, se les distribuyó en dos grupos. Las preguntas fueron similares a las entrevistas. Todos los grupos focales se grabaron en audio, informando de forma previa a cada sujeto, y se transcribieron de manera textual. Su duración fue de 15 a 30 minutos. Todos los grupos focales se realizaron en el centro educativo por personal investigador, sin que ningún miembro del equipo docente estuviera presente para que no afectara a la investigación. Por lo tanto, únicamente los investigadores conocían los datos personales de cada entrevistado.

Tabla 3

Preguntas usadas en los grupos focales.

1 ^{er} grupo focal	2 ^o grupo focal	Último grupo focal
<p>1. ¿Están teniendo algún beneficio para vosotros las sesiones, en cuanto a vuestra autoestima, nivel de ansiedad, capacidad de concentración y atención?</p> <p>2. ¿Creéis que sois más conscientes del momento presente, es decir, si realizáis las actividades cotidianas sin estar vuestra mente en otro "sitio"?</p> <p>3. ¿Os sentís más calmados y relajados al acabar las sesiones? ¿Os sentís más relajados el resto del día?</p>	<p>Preguntas de la 1 a la 6 del 1^{er} grupo focal.</p>	<p>1. ¿Qué opinión, en general, tenéis sobre las sesiones de Mindfulness? ¿Os han gustado o no?</p> <p>2. ¿Ha tenido algún beneficio para vosotros las sesiones, en cuanto a vuestra autoestima, nivel de ansiedad, capacidad de concentración y atención?</p> <p>3. ¿Creéis que sois más conscientes del momento presente, es decir, si realizáis las actividades cotidianas sin estar vuestra mente en otro "sitio"?</p>

<p>4. Durante las sesiones de mindfulness, ¿sentís un clima de confianza, empatía y libertad para poder expresar las opiniones sin miedo a la opinión del resto?</p> <p>5. Respecto a las relaciones con los iguales, familia y docentes, ¿ha cambiado algo?</p> <p>6. Hasta este momento, ¿qué es lo que más os ha gustado? ¿qué es lo que menos?</p> <p>7. ¿Habíais practicado meditación antes?</p> <p>8. ¿Crees que sois un grupo unido o que existen muchos conflictos internos?</p>		<p>4. ¿Os sentís más calmados y relajados al acabar las sesiones?</p> <p>¿Os sentís más relajados el resto del día?</p> <p>5. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿sentíais un clima de confianza, empatía y libertad para poder expresar las opiniones sin miedo a la opinión del resto?</p>
---	--	--

4.4. Procedimiento

Para ubicar la realidad social del contexto del estudio, éste tuvo lugar en un instituto localizado en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias y, concretamente, en Langreo. Se trata de un concejo que se sitúa en la cuenca central de Asturias y cuya comarca se conoce como Valle del Nalón. En el año 2022, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, tenía una población de 38.262 habitantes. Se encuentra al Norte Siero y Noreña, en el Este se localiza San Martín del Rey Aurelio, mientras que al Sur está Mieres, y al Oeste, la capital del Principado. Langreo se encuentra comunicado con el resto de la provincia a través de diferentes autopistas, por lo que presenta una buena ubicación. Con respecto a la actividad cultural de la zona, existen distintas proyecciones

cinematográficas, obras de teatro, conciertos y exposiciones de acceso al público de todas las edades.

Este centro educativo se sitúa en el distrito de Ciaño, localidad que presenta una población predominantemente de carácter industrial. La edificación se encuentra entre la industria “Química del Nalón” y la Torre Medieval de La Quintana (S. XIV). De hecho, la Casona (S. XV) está unida al edificio de reciente construcción y en ella se alojan algunos despachos y la biblioteca del instituto.

Este centro cuenta con diferentes laboratorios y talleres que facilitan el desarrollo de las enseñanzas de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional, al igual que existen aulas de desdoble y otras específicas para Inglés y para Geografía e Historia. Finalmente, al margen de que todas las aulas, talleres y laboratorios cuentan con conexión a internet, proyectores y pizarras digitales, también hay tres aulas específicas de Informática. Si se efectúa un croquis del I.E.S. “La Quintana”, se puede observar que:

a) En la planta baja se localizan algunas de las aulas y todos los talleres de la Rama de Sanidad y de Sociosanitaria. Asimismo, está el aula de Tecnología que también puede ser usada para Informática. Además, dispone de dos pabellones.

b) En la primera planta están las aulas de referencia para la E.S.O., además de aquéllas polivalentes para Dibujo, algunas para efectuar desdobles, la de Inglés y la de Geografía e Historia.

c) En la entreplanta están ubicados los laboratorios para E.S.O. y Bachillerato, y dos aulas de Informática.

d) En la segunda planta están situadas las aulas destinadas a los alumnos de Bachillerato, otras aulas usadas como desdobles y el aula-taller del antiguo Ciclo Formativo de Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos.

e) La biblioteca y la cafetería están localizadas en la planta baja de la antigua Casona de La Quintana, y la Secretaría, la Sala de Profesores y los despachos de los Equipos Directivo y de Orientación están justo encima (primera planta).

f) La conserjería está en el acceso principal y los despachos de los Departamentos están dispersos por la primera y segunda planta de todo el centro educativo.

A nivel organizativo, el I.E.S. “La Quintana” cuenta con dos Órganos Colegiados de Gobierno (el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar) y un Órgano Ejecutivo de Gobierno (el Equipo Directivo, integrado por la Dirección, la Jefatura de Estudios y la Secretaría). Por otro lado, la coordinación docente se organiza en torno a la Comisión de Coordinación Pedagógica (compuesta por los Jefes de Departamento, el Director y la Jefatura de Estudios), los Departamentos Didácticos (Artes Plásticas, Ciencias Naturales, Cultura Clásica, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Formación y Orientación Laboral, Francés, Geografía e Historia, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Sanidad, Sociosanitaria y Tecnología), el Departamento de Orientación, el Departamento de Actividades Extraescolares, el Coordinador de Nuevas Tecnologías y la Junta de Profesores o Equipos Docentes (profesores de cada curso coordinados por su correspondiente tutor).

En la actualidad, el Claustro está formado por 55 profesores (21 para Formación Profesional y 34 para E.S.O. y Bachillerato). La distribución por edades es aproximadamente la siguiente: ≥ 50 años (33%), ≥ 40 años (53%) y < 40 años (14%).

En cuanto al alumnado, la procedencia y las expectativas que presenta es muy diversa. El cómputo global asciende a 565 estudiantes, que se distribuye:

a) E.S.O.: 86 alumnos. El centro educativo dispone de una línea, con un Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

b) Bachillerato: 97 alumnos. Hay dos grupos de Bachillerato Científico-Tecnológico y un grupo de Humanidades-Ciencias Sociales en 1º de Bachillerato, y un grupo de cada en 2º de Bachillerato.

c) Formación Profesional: 382 alumnos. Se distribuyen en los Ciclos Formativos de Grado Medio (Cuidados Auxiliares de Enfermería y Atención a Personas en Situación de Dependencia) y de Grado Superior (Prótesis Dentales e Higiene Bucodental).

Los problemas de convivencia están presentes, en especial, en el primer ciclo de la E.S.O., con alumnos que muestran NEE y/o estudiantes procedentes de familias desestructuradas, minorías, etc. Recientemente, el I.E.S. “La Quintana” ha realizado la Evaluación para el Diagnóstico en 2º de ESO, obteniendo unos resultados superiores a la media de Asturias, considerando el índice socioeconómico inferior de estos alumnos.

Para este estudio, primeramente, se obtuvo el permiso del comité de ética de la Universidad de los investigadores. Posteriormente, hubo reuniones con distintos centros educativos para explicar la importancia de este proyecto y las ventajas que tiene la práctica regular de Mindfulness. En uno de éstos, el Equipo Directivo y el Equipo Docente estaban de acuerdo con realizar el proyecto y con que fuera una realidad en su centro educativo. A continuación, se informó a los progenitores del alumnado de 2º E.S.O., debido a que, por la edad que poseen estos alumnos, es una época de su vida en la que tienen grandes cambios tanto a nivel cognitivo como emocional y, además, también conductual; este tipo de programas parecen muy necesarios. Las familias interesadas firmaron un consentimiento informado para la participación de sus hijos e hijas.

Este programa tuvo lugar en un momento en el que el empleo de mascarillas y la distancia social eran una realidad a nivel nacional. Se hizo en el 2º trimestre del curso 2021-2022 en 16 sesiones de una duración de 55 minutos, durante nueve semanas, y todas tuvieron lugar durante el horario escolar. Este proyecto se basó en el programa de reducción de estrés basado en el Mindfulness (*Mindfulness-Based Stress Reduction*; MBSR) que permite que las personas que lo realizan tengan mejoras en cuanto a la ansiedad, estrés y, asimismo, les permite tener una mayor atención plena (Kabat-Zinn, 2005). Se han añadido partes de educación emocional que permiten que el alumnado sea capaz de enfrentarse de un modo adecuado a las vicisitudes de la vida (Pérez y Filella, 2019), y también otras técnicas para que el programa fuera satisfactorio para la población adolescente.

La investigación se ha basado en el programa MBSR, ya que es el que más beneficios promueve (Kabat-Zinn, 2005). Se realizaron prácticas formales e

informales y, por ende, se les enseñó a relajarse no sólo en una situación cotidiana sino también cuando se encuentren en estados de ansiedad; además, pudieron conocer cómo pueden ser conscientes de cada instante y, por tanto, que su mente no se encuentre en el pasado o en el futuro. En cuanto a las prácticas formales, se han realizado distintas meditaciones; por ejemplo, enfocadas en la respiración, en los pensamientos y en las distintas emociones como la ira, alegría, tristeza y miedo. Además, el alumnado ha practicado su compasión y autocompasión mediante meditaciones específicas para ello. Se ha realizado la relajación muscular progresiva, que es cierto que no es propia del programa MBSR, pero tiene grandes ventajas para reducir la ansiedad y mejorar el estado emocional de cada sujeto (Dsouza et al., 2015).

Las sesiones tuvieron lugar en distintos lugares del instituto, en función de la sesión concreta, algunas en el aula y otras en el pabellón polideportivo. Hubo actividades en parejas y también en grupos para promover las interacciones sociales entre los distintos alumnos.

En el anexo 10.1 se incluye todo el programa de intervención desarrollado.

4.5. Análisis de datos

De acuerdo con Rodríguez et al. (1996), el esquema para realizar el análisis de datos se basa en una serie de fases: reducción de datos, disposición y transformación, y obtención de resultados.

En esta Tesis se realizó una transcripción de las grabaciones de audio de manera textual; posteriormente, se realizó una lectura. En la siguiente etapa, se identificaron los aspectos más importantes, reconociendo la utilidad de los mismos y la relación con los propósitos planteados en esta investigación; es decir, se realizó un análisis riguroso y exhaustivo de todo el contenido. Por tanto, se agruparon en diversas categorías para poder organizar la información y realizar el análisis. En esta misma línea se identificaron los temas y las frases textuales de las entrevistas y grupos focales que más están relacionadas con las preguntas de investigación. Cada una de las partes importantes se convirtió en categoría por la relevancia temática, de acuerdo con el objetivo propuesto. Por

tanto, la categorización lleva implícita el poder identificar el contenido para el análisis de datos.

Cáceres (2003) considera que el análisis del contenido sirve para reconocer distintas categorías y, además, su codificación hace que se reduzcan las interpretaciones que no son correctas y que, por tanto, exista una elevada validez.

El análisis fue de forma cualitativa (Pizarro, 2000) conforme a las siguientes fases:

- 1) Se realizó una segmentación a partir de las cuestiones que se realizaron en las entrevistas y grupos focales.
- 2) Se analizaron todas las respuestas y, a partir de ellas, se obtuvieron siete temas importantes.
- 3) Se indicaron los textos que determinaban mejor el objeto del estudio y, por tanto, identificaban mejor el significado de este proyecto; además, se descartaron los otros.

Para que existiera calidad en la investigación se tuvieron en cuenta unos criterios (Korstjens y Moser, 2017):

- A) Credibilidad: fue posible gracias a la triangulación de la información y a la observación.
- B) Transferibilidad: porque se ha explicado de manera pormenorizada el contexto del entorno y del centro educativo, además de los sucesos que han ocurrido durante la intervención educativa.
- C) Confiabilidad: los resultados obtenidos son estables y ambos investigadores están de acuerdo en las conclusiones de forma independiente.
- D) Confirmabilidad: las interpretaciones se basan en las investigaciones y en los datos obtenidos, y pueden ser comprobadas por otros equipos de investigación.

E) Reflexividad: se han reflexionado de manera continua todos los sucesos que pueden afectar a la investigación.

Las grabaciones se han transcrito de forma textual, basándose en el contexto (Torras-Gómez et al., 2022). Por ello, los datos se consiguieron gracias al análisis temático (Braun y Clarke, 2006), con una categorización inductiva (Arbeláez y Onrubia, 2014).

5. RESULTADOS

El Mindfulness
no es complicado.
Sólo tenemos que
acordarnos de hacerlo.
Sharon Salzberg

Se han encontrado siete temas relevantes del análisis de las entrevistas y de los grupos focales: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema y cambio emocional* (Figura 2). Se detallan los extractos de los textos que representan más los distintos temas.

Figura 2. *Temas emergentes del análisis de los datos.*



Perspectiva global. Tanto en los grupos focales como en las entrevistas finales, se llegó a conseguir un panorama general de la intervención educativa. Todos los alumnos estaban satisfechos con el proyecto y han opinado que es necesario implementarlo en los centros educativos: «Sí, que es muy tranquilizante y, si se hace bien, satisfactorio. Pienso que me sirvió para mucho,

que lo sigo haciendo todavía, aunque ya lo hayamos acabado» (alumno 1-entrevista), «Pues bien porque, en general, creo que todos en mi clase necesitaríamos relajarnos. Me gustó bastante. Me gustaría repetir, por la sensación que se siente, de estar ahí meditando» (alumno 2-entrevista), «Pues ha estado muy bien, la verdad. El proyecto ha estado bien y estoy feliz de haber participado. Yo lo recomendaría mucho. Ahora pienso que está bien, que son clases que la gente debería hacer así en momentos, en esta época en la que los nervios ya fluyen, por exámenes y todo eso y yo creo que la gente sí debería hacerlo, poco a poco» (alumna 3-entrevista), «Pues muy bien, la verdad que he estado muy a gusto y me gustaría seguir haciéndolo sí, porque a ver...Es que no sé cómo explicarme...Yo lo recomendaría porque está muy bien, tanto para mí, como para otras personas, a mí me gustó mucho, la verdad. Pues ahora me gustaría seguir haciéndolo porque me gustó mucho» (alumna 4-entrevista), «Pues la verdad que tengo muy buena opinión, porque me ha gustado bastante desde el principio» (alumno 6-entrevista), «Sí, porque me ayudan a estar más tranquilo y relajado. Me gusta mucho, me ayuda» (alumno 7-entrevista), «Me gustó mucho, fue una experiencia que la repetiría. Yo cuando empezamos, yo tenía muchas ganas de que empezara porque no sé... Era algo nuevo y me apetecía que llegara ya ese día. Y ahora me alegro mucho de haber estado allí porque no sé. Me gustó mucho. Fue como una mejora para mí» (alumna 8-entrevista), «Pues me parece una buena experiencia porque no pensé que iba a venir alguien a ayudarnos a pensar en el momento en el que estamos y, pues, me parece una buena experiencia. Sí me ha gustado, porque cuando no me he reído, he estado relajada, entonces...Me sentí a gusto. Pero, ahora me gustaría repetirlo» (alumna 11), «Está bien porque lo hemos probado y nos ha gustado, yo creo que a todos» (alumna 13-entrevista), «Pues me pareció muy bien porque está bien, entrar en ese como... Modo de relajación. Es verdad que tienes que aprender a relajarte en los momentos que lo necesitas. Sí, es verdad que hay personas que lo necesitan de verdad, yo creo que a muchas personas les puede ayudar porque sí es verdad, que, si lo haces bien, funciona y te relaja» (alumna 14-entrevista), «Yo creo que ha venido bastante bien para que los alumnos se relajen» (alumno 16-entrevista), «Pues me parece algo muy bueno porque nos

hacía falta para calmarnos» (alumno 17-entrevista), «A mí sí me han gustado mucho porque me ayuda a relajarme y he estado más tranquilo, y a estar más libre» (alumno 1-grupo focal), «Me han gustado y me han parecido muy interesantes porque me ayudan a mejorar la concentración y la tranquilidad, el hacer una meditación de las que hemos hecho te ayuda a relajarte para hacer cualquier actividad. Creo que es algo útil» (alumna 3-grupo focal), «Me gustaron las sesiones porque me ayuda a relajarme» (alumno 10-grupo focal), «A mí me han gustado, me han parecido divertidas, entretenidas y provechosas» (alumno 15-grupo focal), «Yo creo que han estado bien, me han gustado mucho porque me han ayudado a relajarme» (alumno 16-grupo focal). Tanto a los progenitores a los que se realizaron las entrevistas individuales como a la tutora y la jefa de estudios, les ha parecido un proyecto con un gran provecho para el alumnado: «A mí me parece muy bien que presten atención a los chavales porque está en una edad, un poco complicada, por decirlo de alguna manera. Y está muy bien que les enseñe a que no se frustren, a bajar el estrés porque yo sé que 2º E.S.O. es complicado porque las hormonas están todavía muy... Empiezan a estar entre los estudios y hay que estudiar más, y los profesores exigen más, yo creo que eso les viene muy bien a los chavales» (madre de alumno 2), «Me pareció una idea genial, creo que deberían hacerlo en todos los cursos, un trimestre por lo menos, me pareció genial, la verdad. Yo lo veo muy positivo para que los críos se concentren o sean conscientes, se valoren. Creo que es muy positivo que cojan confianza y se valoren» (madre de la alumna 8), «Me parece bien que se hagan este tipo de actividades y participen los críos, me parece fabuloso. Es genial» (madre de alumno 10), «Pues... La verdad que me ha parecido una idea fantástica, yo creo que le ha venido bien y yo creo que una vez al año, deberían tener sesiones todos los adolescentes» (madre de alumna 13), «Seguro que fue positivo. Yo no tendría ningún problema que se implantara como una norma en el centro» (madre de alumno 15), «Me parecía muy necesario, los niños estaban un poco inquietos y necesitaban cierto cuidado; así que muy bien, me ha gustado. Yo estoy muy satisfecha con el proyecto y me pareció muy interesante y que estuvo muy bien llevado a cabo y que a los alumnos les gustó y que consideran que les vino bien, y sus padres también comentan que les vino bien

y que están contentos, entonces yo lo considero muy positivo» (tutora), «Me ha parecido un proyecto extraordinario, que permite el acercamiento entre el centro educativo y la universidad en una colaboración estrecha. Ha ayudado a los alumnos a mejorar su nivel de trabajo, su nivel de cohesión dentro del grupo, su nivel de concentración, y estamos muy contentos con este proyecto» (jefa de estudios).

Relajación y tranquilidad. El factor más relevante del proyecto ha sido que el alumnado ha sido capaz de llegar a un estado de calma: «Me siento más calmado, relajado. Por la noche lo vuelvo a hacer, yo solo» (alumno 1-1ª entrevista), «Me siento más tranquila, más calmada... Siento tranquilidad, que no hay ningún problema. Yo siento que cuando lo hacemos ya estoy relajada para todo el día. En el estómago tengo algo de tensión, pero cuando lo hacemos se me tranquiliza todo» (alumna 8-1ª entrevista), «Ahora me siento relajado ya durante todo el día. Por ejemplo, ya no tengo tantos palos de mal comportamiento y ya empiezo a tener más positivos... Me estoy portando mejor en clase. Lo de la relajación, lo de aspirar eso de 16 segundos, siento como que me estoy durmiendo.... Como cuando acabas con un partido de fútbol y estás descansando» (alumno 10-1ª entrevista), «Sí. Como que se me quitan los nervios, me siento mejor, como más libre» (alumno 17-1ª entrevista), «Estoy más tranquilo, sosegado» (alumno 1-1^{er} grupo focal), «Sí, como tenemos ese momento de calma pensando en nuestras cosas, a mí, me tranquiliza más y no sé...Me siento más calmado el resto de la tarde» (alumno 6-1^{er} grupo focal), «Estoy más relajado cuando hago las actividades» (alumno 10-1^{er} grupo focal), «Sí. Durante la meditación estoy relajado, estoy tranquilo, no sé cómo explicarlo. Sí es cierto que me encuentro más relajado por el día» (alumno 2- 2ª entrevista), «Sí, en general, yo me siento mucho más relajada que lo que estaba antes. Una sensación de tranquilidad, de calma» (alumna 3-2ª entrevista), «Estoy más calmado, pero sí que me siento mucho más calmado en casa. Que no levanto tanto el tono de voz, que no hablo tan alto porque yo tengo un tono alto. Estoy calmado, no estoy nada nervioso» (alumno 6-2ª entrevista), «Noto que me enfado menos y suelo estar más feliz, desde que tengo las sesiones. Yo estoy

cómoda en ese momento, me siento tranquila, relajada, como si estuviera yo sola haciendo eso.... Me dura casi toda la tarde más o menos» (alumna 8), «Siento paz, alegría, alegría a veces, y mucha tranquilidad» (alumno 15- 2ª entrevista), «Antes había situaciones que me enfadaban más, y ahora ya no me enfado. Por ejemplo, estrés que tenía, si tenía que hacer muchos deberes, ahora ya no me estreso tanto» (alumno 16- 2ª entrevista), «Sí, cuando acabo las clases, y luego, me dura bastante tiempo» (alumno 15-2º grupo focal), «Sí, más tranquilo, sí. Me salen mejor ahora los exámenes al estar más tranquilo, y no tan nervioso» (alumno 1-entrevista final), «Cuando me enfado o cosas así, lo noto más. Con alguien de mi familia, antes me enfadaba bastante, cuando iba a la habitación pegaba un portazo, ahora voy despacio y cierro la puerta normal» (alumno 2- entrevista final), «En general sí, estoy más calmado y relajado, estoy bastante más. En las tareas nunca me estresé mucho, pero a veces sí, cuando tenía mucho, pero ahora ya no estoy estresado» (alumno 6-entrevista final), «Sí, porque en plan cuando discutía con mis padres normalmente levantaba la voz, y ahora ya no tanto. Antes en los exámenes siempre estaba nervioso por si no me salía algo, pero ahora estoy más tranquilo» (alumno 7-entrevista final), «Sí, me siento mejor ahora, ahora estoy más calmado y más relajado. Me agobia menos y eso me ayuda a que salgan mejor las cosas» (alumno 10-entrevista final), «Si, mucho más relajado, menos tensión, menos estrés» (alumno 17-entrevista final), «Cuando acaban las clases de Mindfulness me suelo relajar para el resto del día» (alumno 6-grupo focal final), «Yo cuando terminan las clases estoy más relajado» (alumno 16-grupo focal final). Los progenitores, la tutora y jefa de estudios reflejan que el estado de relajación influye en un mejor comportamiento: «Sí, en los exámenes o en algún trabajo oral. Sobre todo, en las exposiciones, que dice que va más tranquila» (padres de la alumna 3), «A él lo vemos más tranquilo, más relajado, antes era como que se cabreaba, ahora no» (madre del alumno 10), «Yo creo que muchos sí, están más tranquilos, no interrumpen tanto, respetan más el turno de palabra que es un problema que tenían muy a menudo, no se faltan al respeto, que se equivocaba uno y enseguida iban ellos a señalar el fallo del otro, en vez del suyo propio» (tutora), «Sí, lo han conseguido, y de hecho ha quedado de manifiesto en las reuniones de equipos docentes que

tenemos a lo largo de los diferentes trimestres, donde se ha dicho que los alumnos estaban más participativos y relajados» (jefa de estudios).

Relaciones interpersonales. Éste fue el tema que menos cambios ha producido; aun así, los participantes han demostrado mejores comportamientos con sus docentes e iguales, además de con sus familiares. Respecto a los compañeros: «Sigue igual pero ahora con más respeto, más tranquilo» (alumno 5-1ª entrevista), «Sí, estoy más calmado con ellos, que ha ido a mejor, que no soy tan agresivo» (alumno 6- 1ª entrevista), «Sí, con algunos ha mejorado porque al estar yo más tranquilo, respondo mejor y con más tranquilidad. Entonces, ellos, pues no sé. Se hacen más amigos» (alumno 10- 2ª entrevista). Respecto a sus docentes: «Antes era muy hiperactivo, les contestaba y ahora no. Ahora me dicen algo, me callo y ya está» (alumno 5- 1ª entrevista), «Yo noto que ha ido a mejor, que me estoy portando mejor» (alumno 15- 1er grupo focal), «Ya no soy tan revoltoso, se puede decir, ni hablo tanto. Más calmado» (alumno 17- 2ª entrevista), «con mis profesores, más confianza» (alumno 17- grupo focal final). Con sus familiares: «Sí, porque antes estaba muy distante y ahora no. Antes, ellos por un lado y yo por otro» (alumno 5-1ª entrevista), «Yo creo que sí. Porque antes, llegaba a casa, estaba con ellos un poco y luego me iba. Y ahora sí..... Hablamos y eso» (alumno 5-2ª entrevista), «Sí, antes podía estar más borde, me enfadaba más y estaba más borde pero ahora estoy más feliz. Antes no me gustaba que me abrazara ni nada cuando íbamos por la calle porque me daba vergüenza y ahora ya me da igual» (alumna 8- 2ª entrevista), «Sí, ya no tengo problemas con ellos...Ya estamos como más unidos. Ahora, por ejemplo, cuando tengo problemas, me atrevo a contárselos a mis padres, cosa que antes no. Ahora ya tengo más confianza» (alumno 10-2ª entrevista), «Les hablo más tranquilo cuando me regañan o cuando me levantan la voz respondo normal» (alumno 7-entrevista final), «Sí, yo creo que ha mejorado bastante, porque yo creo que antes cuando había algún problema o conflicto era una reacción sin pensar y más fuerte, y yo creo que ahora, aunque no sea mucho, me lo pienso más y reacciono como una persona civilizada» (alumno 15-entrevista final), «Con mi familia ha mejorado, les hablo más tranquila» (alumna 3- grupo focal final),

«Con mi familia yo creo que ha mejorado en todos los sentidos» (alumno 15-grupo focal final), «Pues hicimos Mindfulness en casa, juntos, o sea que sí» (madre de la alumna 8). La tutora y la jefa de estudios consideran que su alumnado ha sido consciente de las conductas inadecuadas que tenía en el aula: «A veces los veo más empatía que antes, porque antes iban directamente a quejarse, sobre cómo les tratábamos los profesores o cómo eran otros compañeros y ahora los ves que más a menudo dicen: ¡bueno claro que es normal!, reflexionan qué provocaron las actitudes que no les gustaban; entonces sí, sí, les ha mejorado» (tutora), «Sí, creo que ha repercutido, creo que los alumnos han reflexionado sobre sus conductas, las relaciones entre ellos han mejorado. Han mejorado en sus relaciones interpersonales y en sus relaciones con el equipo docente que les impartió docencia, la mejora es evidente» (jefa de estudios).

Ser consciente del momento presente. El pilar de este proyecto es que el alumnado sea consciente de cada instante y gracias a estas sesiones han podido mejorar en este aspecto: «Últimamente creo que sí que hay veces que me doy cuenta y me concentro en cosas en las que necesito concentración, como hacer los deberes, estudiar. En clase, bastantes veces también me pasa» (alumna 3- 1ª entrevista), «Yo creo que sí, realmente sí, estoy más metido en lo mío y no tanto en lo de otras personas. Por ejemplo, en los exámenes, antes estaba atento a los ruidos de fuera o a lo que están haciendo los otros, miraba para otros lados, pero ahora ya no, ahora ya me concentro más» (alumno 6- 1ª entrevista), «Yo creo que sí, todavía pienso en otras cosas, pero creo que estoy más centrada que antes. Al estudiar, al hacer los deberes y en clase presto más atención. Cuando quedo con alguien... Le escucho mucho más» (alumna 8- 1ª entrevista), «Yo también me concentro más al hacer los deberes» (alumno 10- 1er grupo focal) «Yo creo que sí, porque me acordaba de lo que hacíamos en clase» (alumna 11- 1er grupo focal), «Hay en momentos que estoy más centrado... Cuando estoy leyendo, cuando estoy hablando con alguien, cosas así» (alumno 2- 2ª entrevista), «Yo creo que sí. Cuando voy a estudiar, o hago los deberes o simplemente cuando camino por la calle, ya me doy cuenta de que estoy más

centrada» (alumna 8- 2ª entrevista), «Sí, más consciente que antes sí. Por ejemplo, ahora en las clases me concentro más y cuando estoy en un lugar me concentro más, no me despisto» (alumno 10- 2ª entrevista), «Sí, desde que hacemos esto pues sí. Porque en cualquier momento me acuerdo de lo que hacemos en clase, y pues... Me centro en todo lo que pasa a mi alrededor y no en lo que va a pasar. De la que estoy yendo a particular andando, no estoy con el móvil o pensando lo que voy a hacer cuando voy a particular o lo que hice en casa. Y pienso, lo que pasa a mi alrededor, la gente que pasa, y cómo está el paisaje y todo eso» (alumna 11- 2ª entrevista), «Sí, por ejemplo, yo voy por la playa caminando, estoy observando la playa y dándome cuenta de que hay pájaros y de la brisa» (alumna 12-2ª entrevista), «A la hora de hacer las cosas sí que estoy pensando en el momento, por ejemplo, en estudiar y todo esto» (alumna 3- 2º grupo focal), «Estoy caminando por la arena y tal, pues vas pensando en lo que estás haciendo ahora y lo disfrutas» (alumno 6- 2º grupo focal), «Sé más lo que hago, al hacer los deberes, comer, jugar» (alumno 1- entrevista final), «Sí, me fijo más en las cosas, comiendo, hablando» (alumno 2- entrevista final), «Sí, yo creo que soy más consciente que antes, en cosas en las que necesito concentración como estudio o cualquier otra actividad, por ejemplo, yo estoy dibujando y me concentro en estar dibujando» (alumna 3- entrevista final), «Sí, yo creo que sí, que soy más consciente y me preocupo más por el momento presente. Por ejemplo, antes, en el fútbol, estaba a lo mío pensando en mis cosas y ahora, ya no tanto. Ahora ya prácticamente pienso en el fútbol. Y estudiando también, por ejemplo, antes me desconcentraba más, mucho más, ahora ya no me desconcentro tanto, de hecho, ya casi no me desconcentro» (alumno 6- entrevista final), «Yo creo que sí, porque en el futuro, no pienso nada» (alumno 7- entrevista final), «Yo creo que sí, cuando tengo que estudiar, cuando estoy en clase, yo me noto más atenta en todo. Cuando voy a comer y cuando me ducho ...» (alumna 8- entrevista final), «Sí, ahora ya estoy más atento, físicamente y mentalmente. Cuando estoy en una cosa, no pienso en otra, pues por ejemplo en particular, que no pienso que voy a hacer luego, por ejemplo, un día... Entonces, yo después de inglés ese día, iba a salir con los amigos, y en vez de estar pensando en si salgo ya, estaba pensando en particular y en

centrarme» (alumno 10- entrevista final), «Soy más consciente en actividades que requieren más atención y concentración» (alumna 3- grupo focal final), «Yo soy más consciente a la hora de comer, hay veces que lo pienso y al estudiar» (alumna 8- grupo focal final), «Soy consciente jugando al fútbol y haciendo los deberes en casa» (alumno 10- grupo focal final). Los padres, la tutora y la jefa de estudios consideran que han mejorado en la capacidad de ser más consciente del momento presente: «Sí, es que no sé explicarte, pero sí que se pone a hacer una cosa y dice espera, que solo estoy haciendo esto» (madre de la alumna 8), «Yo creo que sí, que son más consciente de lo que están haciendo» (tutora), «Sí, yo creo que se han abordado temáticas que permiten que el alumnado modifique sus hábitos de conducta en algunas cosas y esto le permite efectivamente tener más consciencia de las actividades que realizan» (jefa de estudios).

Atención y concentración. Los alumnos creen que, gracias a estas sesiones de Mindfulness, han sido capaces de concentrarse más tanto en el horario escolar como extraescolar: «Sí, más atención sí tengo, me doy más cuenta de en lo que estoy. También, como que presto más atención, como que me concentro más en las clases» (alumno 2- 1ª entrevista), «Ahora me centro más en hacer esa cosa, en vez de en otras. Me noto más centrada en ese momento. Por ejemplo, al hacer un trabajo, en vez de pensar lo que voy a hacer luego, pienso en ese trabajo, en lo que tengo que hacer, en los contenidos de ese trabajo» (alumna 3- 1ª entrevista), «Sí, atiendo bastante en las clases. He cambiado mucho, porque antes de estas clases, tenía expulsiones y partes. Y ahora no, no tengo ninguno» (alumno 5- 1ª entrevista), «Sí, hoy en clase me noté como más centrado que sólo pensaba en clase. Y.... Quería dar clases y no pensar en otras cosas» (alumno 7- 1ª entrevista), «A primera hora, nunca me concentraba y ahora como que presto más atención a primera hora» (alumno 15- 1ª entrevista), «Últimamente sí que me siento un poco más concentrada en las cosas que hago. Cuando estoy en clase, ahora es verdad que me concentro un poco más que antes. Cuando estoy escuchando, en vez de estar pensando en lo mío, estoy pensando en lo que me están diciendo» (alumna 3- 2ª entrevista),

«Sí, desde que meditamos me siento como más centrado en todo. Si estoy haciendo una cosa, me centro sólo en ella. No pienso en lo que voy a hacer después. Cuando estoy haciendo un deporte, sólo pienso en hacerlo bien» (alumno 7- 2ª entrevista), «Sí que presto más atención, yo creo, en todas las materias» (alumno 17- 2ª entrevista), «Sí, en clase que trabajo más ahora, estoy más concentrado en lo que tengo que hacer, no me distraigo tanto, por lo del Mindfulness, porque estoy más tranquilo y más relajado y pienso lo que hago» (alumno 1- entrevista final), «Ahora es como que atiende más a las cosas que pasan, estoy más concentrada, aunque hay veces que no. Pues ahora al caminar, al ver un paisaje que me concentro más en el paisaje, en ver lo que está pasando. Me doy más cuenta de que estoy sintiendo esta cosa» (alumna 3- entrevista final), «Por ejemplo, hoy en matemáticas cuando estaba explicando el profe ya estaba más atenta y por ejemplo cuando estoy haciendo la comida con mi hermana, también estoy atenta» (alumna 4- entrevista final), «Recuerdo que hay que poner atención en el momento y veo lo que está pasando a mi alrededor y no lo que va a pasar y lo que pasó. Por ejemplo, caminando para ir a clase, porque siempre voy sola a clases de particular, pues... Que voy por el camino, me fijo en mi alrededor, en la gente que hay, en el paisaje» (alumna 11- entrevista final), «Me ha ayudado a atender más y a concentrarme más» (alumna 3- grupo focal final), «Sí, en todo, me noto mejor en todo, estoy más concentrado en el presente y en lo que estoy haciendo ahora, por ejemplo, cuando estoy entrenando sólo pienso en hacerlo bien y lo mejor posible» (alumno 7- entrevista final), «A mí me ha ayudado a concentrarme» (alumno 16- grupo focal final). Ha reducido de forma objetiva el número de conductas disruptivas en el alumnado, por ello, los progenitores, la tutora y la jefa de estudios han mostrado que los estudiantes se han encontrado más concentrados y atentos en sus tareas: «Ha mejorado mucho en la concentración en los estudios, en tener un compromiso con sus estudios y con las tareas que tiene que realizar» (madre de la alumna 13), «Yo les noto cierta mejoría en momentos normales» (tutora), «Sí considero que ha sido una medida positiva para el grupo en general. El porcentaje de partes que entraban antes del proyecto y los que entran ahora ha disminuido» (jefa de estudios).

Actitud ante un problema. La práctica regular de Mindfulness va unida a ser capaz de comportarse de una manera menos impulsiva ante un conflicto: «Sí, antes cuando me enfadaba o algo, gritaba y ahora me voy a mi cuarto. Si se enfadan, paso de ellos y ya está» (alumno 5- 1ª entrevista), «Yo creo que sí; por ejemplo, ayer vinieron una panda porque me robaron la pelota, sólo hablé con ellos y ya y antes hubiera actuado quitándoles la pelota a la fuerza» (alumno 7-1ª entrevista), «Sí. Sí, por ejemplo, el otro día jugando, el sábado, el partido estaba muy ajetreado, había muchas faltas y muchos golpes, y me dieron uno y si no hubiera sido por la meditación que hice antes del partido, seguramente, le hubiese devuelto el golpe. Me pegó una patada, me caí al suelo y si no hubiese hecho eso antes del partido, me hubiese levantado y le hubiese pegado yo otra. Pero, me tranquilicé, suspiré y me fui a mi sitio, y no me pegó más, y ahí se acabó» (alumno 10- 1ª entrevista), «Sí. Pues, mi hermano me pega y en vez de devolvérsela, paso de él. Siento menos tensión. Con más tranquilidad me noto» (alumno 1- 2ª entrevista), «Antes podría haberme salido más de los papeles y ahora ya me sé controlar, cuando discuto con amigos, o con mi madre. Primero pensaría si tiene razón, y si no tiene, le haría la forma de que no tiene razón y de que es como yo digo, pero... De una forma más calmada» (alumna 8- 2ª entrevista), «Sí, más relajado y menos grosero» (alumno 10- 2ª entrevista), «Pues ahora de una manera más tranquila, pues pasa esto, pues pasa, porque antes me agobiaba bastante si pasaba algo y ahora ya un poco más relajada» (alumna 3- entrevista final), «Ahora estoy más tranquilo y menos nervioso» (alumno 7- entrevista final), «Pues cuando tenía una discusión con mi madre o algo de esto, pues me relajaba, y no sé... Estaba más tranquila y no sé, intentaba razonar con ella» (alumna 8- entrevista final). Las familias están de acuerdo en que sus hijos han sido capaces de controlarse antes de actuar frente un conflicto y, además, son capaces de expresar sus problemas a sus progenitores: «Le cuesta menos sacar el problema, porque a lo mejor él llega, le pasa algo y no lo contaba y, ahora sí me lo cuenta primero» (madre del alumno 16).

Cambio emocional. La emoción básica que más ha aumentado es la alegría: «Pues...Yo creo que sí, por ejemplo, si estoy muy triste, me tranquilizo y

aprendo como a meditar a mí misma y estar más tranquila» (alumna 11- 1ª entrevista), «Un pequeño cambio, no me siento tan mal por las cosas que hago mal. Si, por ejemplo, me equivoco en un ejercicio o me caigo, no me siento tan mal» (alumno 6- 2ª entrevista), «Sí, últimamente estoy más feliz» (alumno 7- 2ª entrevista), «Sí, lo veo todo mejor que antes. Por ejemplo, un día, tenía que ir a particular de inglés, luego de mates, y luego a entrenar, me veía como frustrado y tal.... Ahora yo... Aunque esté todo ajetreado, estoy bien» (alumno 10- 2ª entrevista), «Pues al ir a clase, antes tenía menos ganas y ahora pues, un poco más, estoy con un poco de alegría» (alumno 1- entrevista final), «Creo que más alegría» (alumno 5- entrevista final), «Sí, un pequeño cambio, que me siento mejor, que no me afectan tanto las cosas» (alumno 6- entrevista final), «Más feliz, tal vez, más alegría» (alumna 8- entrevista final), «Pues que ahora lo veo todo más positivamente, antes cuando había un examen así difícil, ya me negaba y me ponía ya nervioso, pero ahora no, intento esforzarme para aprobar. Siento alivio, como que todo va mejor» (alumno 10- entrevista final), «Pues sí, yo creo que cambié mucho. Con una discusión con mis padres, hace tiempo hubiera reaccionado poniéndome muy mal pero ahora no sé... Lo hablo y ya está» (alumna 11- entrevista final) «Por ejemplo, a la hora de venir a clase, vengo más contento» (alumno 16- entrevista final), «Pues yo creo que eso ha cambiado, como que me siento mejor» (alumno 17- entrevista final).

6. DISCUSIÓN

La vida es una preparación
para el futuro.

Y la mejor preparación para el futuro
es vivir como si
no hubiera ninguno.

Albert Einstein

La presente investigación se ha realizado desde una perspectiva cualitativa donde se han realizado entrevistas y grupos focales a la comunidad educativa de un Instituto localizado en el norte de España. Se ha realizado un programa basado en Mindfulness con adolescentes. Asimismo, han emergido siete temas relevantes: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, y cambio emocional.*

Esta investigación se ha realizado en personas cuyo periodo vital es la adolescencia. Según Díaz et al. (2018), la adolescencia es el período que más influye en la autoestima de las personas, considerándose una fase crítica. Los adolescentes suelen presentar una disminución en la autoestima (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012) debido a los cambios que se producen en esta etapa. Una baja autoestima conlleva problemas emocionales y sociales (Moreno-González y Ortiz-Viveros, 2009); esto podría ocasionar absentismo escolar, ansiedad, depresión y aislamiento social (Ayvar-Velásquez, 2016). Se considera que una buena autoestima va ligada a una mejor adaptación en el entorno social (Díaz et al., 2018), y a ser capaz de resolver los sucesos negativos de un modo adecuado (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012). Además, permite crear relaciones interpersonales de un modo más saludable, por lo que tiene referencia con las habilidades sociales (Caballo et al., 2018). Una adecuada autoestima genera personas con un menor riesgo de sufrir problemas a nivel conductual (Arias, 2013). Por consiguiente, son menos impulsivos, tienen menos ansiedad, y son más estables emocionalmente (Valiente-Barroso et al., 2021). El éxito académico puede ser causa o consecuencia de una buena gestión de la autoestima (Ferrel-Ortega et al., 2014). Según Ayvar-Velásquez (2016), los menores con una autoestima más baja tienen un mayor riesgo de tener conductas violentas, dentro y fuera del ámbito escolar, por lo que les va a generar conflictos en las relaciones con sus iguales. Se sabe que la autoestima se va adquiriendo a lo largo del desarrollo, es decir, no es innata ya que influyen los contextos sociales de la persona, por lo que en la escuela y en la familia se puede aprender, cambiar o mejorar; puesto que las experiencias en estos ámbitos pueden contribuir y ser un factor clave en esta época de la vida (Díaz et al.,

2018). La autoeficacia, el autoconcepto y la autorrealización deberían formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para constituir una mejora en la motivación del alumnado.

Las emociones pueden ayudar o tener una influencia negativa en el aprendizaje educativo de cada estudiante, hecho que influye en la existencia de la motivación y participación activa (Costa et al., 2021). El estudio y conocimiento, además de la gestión de las emociones, debe ser una finalidad clave en la educación, ya que un buen clima emocional contribuye a aumentar el rendimiento académico y psicológico del alumnado (Casassus, 2007).

Los programas de Mindfulness que se han realizado con la población adulta se han ajustado para que tengan éxito en la infancia y la adolescencia (Saltzman y Goldin, 2010), mejorando así el clima escolar (Felver et al., 2016; Lombas et al., 2019). Entre los beneficios, destaca un bienestar psicológico, una reducción de la violencia (Lombas et al., 2019), una mayor atención y concentración (Terjestam et al., 2016), y un incremento en el funcionamiento cognitivo (Beauchemin et al., 2008).

Según Gómez (2013), la relajación se ha ido incorporando al contexto educativo, dada la mejora que produce en la capacidad psicomotriz, y sirve para ser más consciente del propio cuerpo, mejora la respiración y, además, permite beneficios en el descanso y en el sueño, por lo que hay un incremento en la concentración y en el bienestar físico. En general, las meditaciones que más gustaron al alumnado fueron la de caminar y la de escaneo corporal, además de la meditación de la montaña, aunque destacaron que la gran mayoría de las meditaciones les han resultado satisfactorias. Todos los alumnos están contentos y agradecidos de estas sesiones donde se han combinado tanto meditaciones como dinámicas más activas, y también se han realizado cambios de rol alumno-profesor.

El programa de Mindfulness de esta investigación ha mostrado una gran utilidad en el incremento de la relajación y, por lo tanto, una disminución en el estrés, tal y como demuestran otras investigaciones (Van de Weijer-Bergsma et al., 2012., Amutio-Kareaga et al., 2015). Cuando se practica Mindfulness de un

modo continuo a lo largo del tiempo, la mente se encuentra en un estado relajado y consciente en cada instante que sucede en la vida, pudiendo llegar a ser capaz de observar los pensamientos y darse cuenta de que éstos van transcurriendo a lo largo del tiempo, sin dejarse influir por ellos. Este hecho permite una gran reducción de la rumiación para conseguir no aumentar su propio estrés y no obsesionarse con sucesos que han ocurrido en el pasado o pueden tener lugar en el futuro, o con pensamientos e ideas inútiles que sólo aportan un malestar emocional y físico al individuo (Grabovac et al., 2011).

El Mindfulness y los programas psicoemocionales basados en un contexto educativo contribuyen a que los adolescentes sean capaces de controlar y gestionar sus emociones, aumentando para ello su bienestar y rendimiento en el aprendizaje y motivación. Por ello, estos programas basados en prácticas formales o informales, permiten un mayor conocimiento de uno mismo y el ser capaz de enfrentarse de una manera saludable a situaciones estresantes reduciendo con ello los síntomas propios de la ansiedad y la depresión (Amutio-Kareaga et al., 2015). Este estudio ha evidenciado mejoras en el bienestar emocional, en la motivación y en poder enfrentarse de un modo aceptable a los problemas cotidianos.

En esta investigación se ha destacado que el alumnado puede enfrentarse de un modo adecuado a los problemas cotidianos, tal y como reseñan otros estudios, como Stewart (2004). Steyn (2013) reconoce que practicar Mindfulness de manera habitual juega un valor esencial en la mejora de la atención y concentración y, en esa misma línea, ayuda a reconocer y afrontar con éxito las experiencias difíciles, tal y como queda evidenciado en este estudio. Del mismo modo, Steyn (2013) ha observado que la atención plena provoca que los participantes desarrollen interacciones sociales basadas en la empatía y la compasión, y esta situación también la señala la investigación presente. Killingsworth et al. (2010) han demostrado que esta terapia de tercera generación logra que existan beneficios en las interacciones personales. En este estudio queda patente que los participantes han sido más conscientes del momento presente y, del mismo modo, Germer y Siegel (2005) han indicado que el Mindfulness supone estar presente en la realidad, sin sumergirse en el pasado

o en el futuro. Al practicar Mindfulness, los pensamientos se centran en el momento actual y se puede entrenar; por este motivo, cualquier persona puede llegar a adquirirla (Germer y Siegel 2005). El Mindfulness consigue que aceptar los hechos que ocurren sea un pilar básico de esta práctica (García-Campayo y Demarzo, 2018). Bishop et al. (2004) confirman que, además de la aceptación, promueve la atención, la paciencia y la concentración en cada hecho cotidiano.

Uno de los efectos más destacados es la sensación de relajación y tranquilidad que provoca una reducción en el estrés. Otros estudios como Orzech et al. (2009) han explicado que reduce el estrés crónico y agudo y, por ende, conlleva un incremento del bienestar emocional; además, mejora la regulación emocional, la aceptación y la autocompasión. Supone unos índices menores de estados depresivos.

Esta práctica hace énfasis en que los participantes sean más capaces de tomar decisiones a pesar del miedo a las consecuencias; es decir, sientan que son los protagonistas de su propia vida (Neff, 2011). Por otra parte, permite que los sujetos se enfrenten a la realidad de su vida, y se logran prevenir diversos trastornos emocionales. Este hecho hace que desarrollen su propio autoconocimiento, fomentando “el modo ser”, manteniendo la presencia en su cuerpo y en su respiración (Wilkinson et al., 2010). Para conseguir esto a lo largo del tiempo es imprescindible practicarlo de manera regular (Germer y Neff, 2019).

En línea con lo que ha demostrado la presente investigación, Masicampo y Baumeister (2007) han afirmado que la atención plena supone un aumento en la capacidad de atención y concentración, un incremento en aceptar cada situación actuando en consecuencia, una reducción en los índices de estrés y ansiedad, un incremento en las habilidades de comunicación y una mayor felicidad.

Las investigaciones de Border et al. (2010) han relacionado el ser una persona consciente con una disminución de la ira y la hostilidad después de un suceso desagradable. Esto va asociado a presentar una menor rumiación, a no actuar de una manera tan impulsiva y a ser menos agresivo. El Mindfulness

puede servir para que, ante un evento que aparentemente puede conducir a una agresividad, se empleen ciertos mecanismos como la relajación o la autorregulación. Estas habilidades las han demostrado los sujetos participantes de la presente investigación.

7. CONCLUSIONES

Estate presente en todas las cosas.

Y agradece por todas las cosas.

Maya Angelou

Las hipótesis que se habían propuesto en el estudio son las siguientes:

H1: La aplicación de sesiones de Mindfulness en el ámbito educativo reducirá el estado de ansiedad y estrés de los participantes y, por ello, servirá para que obtengan un mayor estado de relajación.

Esta hipótesis se ha cumplido, porque ha quedado reflejado que el alumnado ha sentido una reducción en sus niveles de estrés y ansiedad, lo que le ha llevado a tener una mayor relajación.

H2: Este programa de Mindfulness servirá para que el alumnado mejore las interacciones sociales con el resto de la comunidad educativa y por ello, tenga una mejor actitud ante las vicisitudes que puedan encontrar en su vida y, además, mejoren su gestión emocional.

Esta hipótesis se ha cumplido, porque han conseguido mejorar su empatía hacia sus iguales, pero también hacia personas adultas.

H3: Las sesiones de Mindfulness permitirán que los estudiantes sean más conscientes del momento presente, tanto en su vida académica como en su vida familiar o social, así como mejorar sus niveles de atención y concentración.

Esta hipótesis se ha cumplido. Se observa en los resultados que su atención y concentración ha aumentado, tanto en actividades lectivas como en tareas extraescolares. Además, el eje central del Mindfulness es tener cuerpo y mente en el momento presente, y esto no sólo lo han sentido los participantes durante las horas de clase, sino también al hacer deporte o al mantener interacciones sociales.

Las principales conclusiones que se extraen de esta Tesis Doctoral son las siguientes:

1. Las intervenciones basadas en Mindfulness en el ámbito educativo con adolescentes contribuyen a mejorar los estados de relajación de los participantes, aumentando con ello sus niveles de atención y concentración.

2. Los programas de Mindfulness en un centro educativo en los que participan adolescentes consiguen que los alumnos sientan una mayor felicidad y sean más conscientes del momento presente, no sólo durante las actividades lectivas, sino también durante los momentos de ocio.
3. La aplicación de la práctica de Mindfulness en adolescentes promueve unas mejores relaciones interpersonales con sus docentes, progenitores e iguales, al tiempo que son capaces de resolver los conflictos con una mayor empatía.

8. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

El momento presente
es el único tiempo
sobre el que tenemos
algún dominio.

Thich Nhat Hanh

8.1. LIMITACIONES

Una de las mayores limitaciones ha sido el tamaño muestral, ya que la investigación se ha centrado en una única clase de un curso concreto en un I.E.S. Si se tuviera en cuenta un mayor número de alumnos, daría lugar a una visión más clara del efecto que tienen las intervenciones basadas en Mindfulness en adolescentes. La muestra no ha sido aleatoria, existe un sesgo en la interpretación de los datos. Convendría emplear muestras aleatorias.

Por otro lado, aunque se destaca la relevancia de implementar la educación emocional en las aulas, sin la contribución de los profesores y de las familias es muy complicado que llegue a tener éxito total. Sería necesario que se realizaran también sesiones a los profesores y a las familias de los educandos, ya que todos ellos forman parte de la comunidad educativa. Los agentes de socialización de los menores, además de los iguales, son cada una de las familias del alumnado y el equipo docente, y muchos de éstos no saben cómo transmitir a sus hijos o alumnos la relevancia de las emociones en el contexto en el que se encuentran; por eso, a ellos también se debería dar una formación en esta línea.

Es cierto que 16 sesiones suelen ser habituales en diferentes programas de Mindfulness, pero dada la importancia que tiene en los futuros adultos, se podría implementar durante un curso escolar completo, aunque la logística sea muy compleja de llevar a la práctica.

8.2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

El presente estudio busca descubrir si el Mindfulness y la educación emocional influyen en la mejora de los niveles de estrés y ansiedad, si hace que sean más conscientes del momento presente y, además, si pueden mejorar la concentración y atención.

Como líneas futuras, se propone realizar un estudio más amplio con adolescentes de todos los cursos de Secundaria de manera aleatoria, de manera que no existan sesgos en la investigación.

Los alumnos desconocían el concepto del Mindfulness y la meditación, y han descubierto que es un tema que les puede servir en sus vidas presentes y futuras, por lo que se podría ampliar el estudio en el tiempo y no considerarlo como una utopía, sino ser consciente de la importancia de llevar a cabo estas investigaciones en todos los centros educativos de las diferentes Comunidades Autónomas.

Se propone intervenir no sólo con el alumnado, sino también con el resto de la comunidad educativa, ya que padres y profesores influyen de manera directa en el desarrollo de los menores.

Este estudio se ha focalizado en adolescentes, pero el Mindfulness- empleado con un lenguaje adaptado- también se ha desarrollado en alumnado de Primaria; otra línea futura podría ser la ampliación de estas sesiones, implementando más dinámicas, juegos y actividades, para adaptarlas a los más pequeños. También se pueden desarrollar en la etapa de Educación Infantil, desde una perspectiva más sencilla.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La atención plena es
simplemente ser consciente de lo
que está sucediendo en este momento
sin desear que sea diferente.
Disfrutando de lo agradable sin aferrarse
cuando cambia (que lo hace).
Estar con lo desagradable sin temor
a que siempre será de esa manera (que no lo hará).

James Baraz

- Abozzi (1997). *La relajación creativa*. Martínez Roca Editores.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., Edelbrock, C. y Howell, C.T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2-and 3-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(4), 629-650. <https://doi.org/10.1007/BF00917246>
- Aguilar, G. y Musso, A. (2008). La meditación como proceso cognitivo conductual. *Suma Psicológica*, 15(1), 241-258.
- Aguilera, P. (2017). El programa de Escuelas Despiertas. En M. Modrego-Alarcón, J. García-Campayo y M. Demarzo (Eds.), *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación. Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas* (pp. 275-290). Alianza Editorial.
- Aguilera, S. y Orellana, C.E. (2017). Trastornos del lenguaje. *Pediatría integral*, 21(1), 15-22
- Aguirre, J. y Garrote, N. (1993). *La Educación Física en Primaria*. Luis Vives
- Ahmed, M.D. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- Ainsworth, M.D. y Wittig, B. (1969). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of onw-year-olds in strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Allen, J.P., McElhaney, K.B., Land, D.J., Kuperminc, G.P., Moore, C.W., O'Beirne-Kelly, H. y Kilmer, S.L. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship.

Child Development, 74(1), 292-307. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00536>.

Alonso, J. y Pardo, A. (1990). *Motivar en el aula*. UAM ediciones.

Álvarez-Gayou Jungerson, J.L. (2004). *Como hacer investigación cualitativa*. Paidós.

Alzeer, S., Michailidou, M., Munot M. y Kyranides, M. (2019). Attachment and parental relationships and the association with psychopathic traits in young adults. *Personality and Individual Differences*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.07.009>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association Publishing.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Eds.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161- 176). Human Kinetics.

Ames, C. y Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18(4), 409-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.409>

Ames, C. S., Richardson, J., Payne, S., Smith, P. y Leigh, E. (2014). Mindfulness based cognitive therapy for depression in adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(1), 74-78. <https://doi.org/10.1111/camh.12034>

Amutio, A. (2000). Componentes cognitivos y emocionales de la relajación: una nueva perspectiva. *Análisis y modificación de conducta*, 26(109),647-671.

Amutio, A. (2002). Estrategias de manejo del estrés: el papel de la relajación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 62/63, 19-31

Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación: un manual práctico para afrontar el estrés*. Biblioteca Nueva

- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J.J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443.
- Anand, U. y Sharma, M. P. (2014). Effectiveness of a mindfulness-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 17.
- Arbeláez-Gómez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana de Educación y cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Arguis-Rey, R. (2017). El programa Aulas Felices. En M. Modrego-Alarcón, J. García-Campayo y M. Demarzo, *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación. Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas* (pp. 205-233). Alianza Editorial.
- Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- Arseneault, L., Moffitt, T.E., Caspi, A., Taylor, A., Rijdsdijk, F.V., Jaffe, S.R., Ablow, J.C. y Measelle, J.R. (2003). Strong genetic effects on cross-situational antisocial behaviour among 5-year-old children according to mothers, teachers, examiner-observers, and twins' self-reports. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 44(6), 832-848. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00168>
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbidity in attention deficit hyperactivity disorder. *Revista Neurología*, 36(1), S68-78.
- Artigas-Pallarés, J. (2011). Trastornos del habla y del lenguaje. En J. Artigas-Pallarés, J. Narbona (Eds.), *Trastornos del neurodesarrollo* (pp. 235-253). Viguera.

- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Atkinson, J. W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Eds.), *Personality variables in social behavior* (pp. 115-138). Erlbaum
- Ayvar-Velásquez, H.G. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria obligatoria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Avances en psicología*, 24(2), 193-203. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.154>
- Bagheri, S., Hamid, S., Khoshab, H. y Yaghoubipoor, M. (2019). The mediating role of difficulties in emotion regulation on attachment styles of adolescents with conduct disorders. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 33(5), 2-60. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2018-0260>
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Baldwin, C.K. y Cadwell, L.L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35 (2), 129-151. <https://doi.org/10.1080/00222216.2003.11949987>.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13(4), 623–649. <https://doi.org/10.1080/08870449808407422>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2011). Una perspectiva social cognitiva de la psicología positiva. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass/Wiley.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R.A., Murphy, K.R. y Baurmeister, J.J. (1998). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Un manual de trabajo clínico*. Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Paidós.
- Barlow, D.H. y Durand, V.M. (2003). Aproximación integral a la psicopatología. En D. H. Barlow y V. M. Durand (Eds.), *Psicopatología* (pp. 31-73). Thomson.
- Barraca, J. (2014). *Técnicas de modificación de conducta: una guía para su puesta en práctica*. Síntesis.
- Baum, C.G. (1993). Trastornos de conducta. En H. Ollendick y M. Hersen (Eds.), *Psicopatología infantil*. Martínez Roca.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34–35. <https://dx.doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H. y Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology*, 38, 1692-1705. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9727-0>

- Bellack, A.S. y Hersen, M. (1985). *Dictionary of behavior therapy techniques*. Pergamon.
- Bellver-Pérez, S. y Menescardi, C. (2022). *Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física*. *Retos*, 44, 405-415.
- Belykh, A. (2018). Análisis de una propuesta para la evaluación del saber ser: Bienestar psicológico y afecto. *Debates en Evaluación y Currículum / Congreso Internacional de Educación: Evaluación*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Benson, H. (1976). *The relaxation response*. William Morrow Paperbacks.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia. isa*, 1-13. <http://doi.org/10.1177/205684601261>
- Bernstein, D.A. y Borkovec, T.D. (1973). *Progressive relaxation training: a manual for the helping professions*. Research Press.
- Bidabadi, S.S. y Mehryar, A. (2015). Music therapy as an adjunct to standard treatment for obsessive compulsive disorder and co-morbid anxiety and depression: A randomized clinical trial. *Journal of Affective Disorders*, 184, 13-17. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.04.011>
- Biegel, G.M., Chang, K., Garrett, A. y Edwards, M. (2014). Mindfulness-based stress reduction for teens. En R.A. Baer (Eds.), *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 189-212). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416031-6.00009-8>
- Bird, J.M. y Markle, R.S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Birnbaum, L. y Birnbaum, A. (2008). Mindful social work: From theory to practice. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 27(1-2), 87-104. <https://doi.org/10.1080/15426430802113913>

- Birtwell, K., Williams, K., Van Marwijk, H., Armitage, C.J. y Sheffield, D. (2019). An exploration of formal and informal mindfulness practice and associations with wellbeing. *Mindfulness*, 10, 89-99.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J. y Segal, Z. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61.
- Blanaru, M., Bloch, B., Vadas, L., Arnon Ziv, N., Kremer, L. y Haimov, I. (2012). The effects of music relaxation and muscle relaxation techniques on sleep quality and emotional measures among individuals with posttraumatic stress disorder. *Mental Jones*, 4(13), 59-65. <https://doi.org/10.4081/mi.2012.e13>
- Bodero, H. (2014). El impacto de la Calidad Educativa. *Apuntes en Ciencia & Sociedad*, 4(1), 112-117.
- Bogels, S., Hoogstad, B., Van Dun, L., de Schutter, S. y Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 36(2), 193-209. <https://doi.org/10.1017/S1352465808004190>
- Bonilla, J. y Fernández, S. (2006). Neurobiología y neuropsicología de la conducta antisocial. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 67-82.
- Bonner, S.E. y Sprinkle, G.B. (2002). The effects of monetary incentives on effort and task performance: Theories, evidence, and a framework for research. *Accounting, Organizations and Society*, 27(4), 303-345. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(01\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(01)00052-6)

- Border, A., Earleywine, M. y Jajodia, A. (2010). Could mindfulness decrease anger, hostility and aggression by decreasing rumination? *Aggressive Behavior*, 36(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/ab.20327>
- Bousingen, R. (1986). *La relajación*. Paidotribo.
- Bowen, S., Chawla, N., Grow, J. y Marlatt, G.A. (2011). *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: A clinician's guide*. Guilford press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol.1: Attachment. Attachment and Loss*. Basic Books.
- Braid, J. (1843). *Neuropynology or the rationale of nervous sleep*. Kessinger Publishing.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bresó, E., Rubio y Gabriela, M. y Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30), 439-450.
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New harbinger publications.
- Broderick, P. C. y Jennings, P. A. (2013). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New directions for youth development*, 2012(136), 111-126. <https://doi.org/10.1002/yd.20042>
- Brofenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós
- Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

- Brown, L.S. y Wright, J. (2003). The relationship between attachment strategies and psychopathology in adolescence. *Psychology and Psychotherapy: Theory Research and practice*, 76(4), 351-367. <https://doi.org/10.1348/147608303770584728>
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (3), 307-321. <https://doi.org/10.1123/jsep.10.3.307>
- Buijs, G.J (2009) Better schools through health: Networking for health promoting schools in Europe. *European Journal of Education*, 44(4),507–520. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01410.x>
- Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2011). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes*. Akadia.
- Bustillo, M. y Servera, M. (2015). Análisis del patrón de rendimiento de una muestra de niños con TDAH en el WISC-IV. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 121-128.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Antona, C., Blas, P., Irurtia, M.J., Piqueras, J.A. y Salavera, C. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología conductual*, 26(1), 23-53.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81.
- Caldwell, D. M., Davies, S. R., Hetrick, S. E., Palmer, J. C., Caro, P., Lopez-Lopez, J.A., Grunell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R. y Welton, N. J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety a depression in children and young people: a systematic

- review and network metaanalysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(12), 1011-1020. [http://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](http://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Calle, R.A. (1990). *Ante la ansiedad. Técnicas de autoayuda para superar la angustia y el estrés*. Urano.
- Calvo, A. (2010). Evitar el inicio del acoso escolar a través del control de factores de protección y de riesgo. En J. Gázquez y M. Pérez (Eds.), *La Convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.23-28). GEU.
- Camp, B.W. y Bash, M.A. (1998). *Piensa en voz alta. Un programa de resolución de problemas para niños*. Promolibro.
- Capote, A. E., Toledo, A., Abreu, N., Pérez, M. E. y Howard O'Farrill, R. (2006). Efectividad de la técnica de relajación de Schultz modificada en la parte final de la clase de educación física. *Archivo Médico de Camagüey*, 10(3).
- Cárcamo, M. y Moncada, L. (2010). Un nuevo concepto para la comprensión e intervención en psicología y psicoterapia: mindfulness o atención plena. *Psiquiatría universitaria*, 6(1), 79-91.
- Cardaciotto, L.A., Herbert, J.D., Forman, E.M., Moitra, E. y Farrow, V. (2008). The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15, 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Carless, D. y Sparkes, A.C. (2008). The physical activity experiences of men with serious mental illness: Three short stories. *Psychology of sport and exercise*, 9(2), 191-210. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.008>
- Carmody, J. y Baer, R.A (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of clinical Psychology* 65(6), 627-638. <https://doi.org/10.1002/jclp.20555>

- Carpentier, D., Romo, L., Bouthillon-Heitzmann, P. y Limosin, F. (2015). Résultats préliminaires d'un groupe de pleine conscience (Mindfulness) chez des patients alcoolo-dépendants [Mindfulness-based-relapse prevention (MBRP): Evaluation of the impact of a group of Mindfulness Therapy in alcohol relapse prevention for alcohol use disorders]. *Encephale* 41(6),521-526. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2015.05.003>
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la Teoría de las metas de logro y de la Autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis Doctoral. Valencia. Universidad de Valencia.
- Carroll, J.B. (1993). *Cognitive abilities*. Cambridge University Press.
- Carsley, D., Khoury, B. y Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio
- Castillo, I., Duda, J.L., Álvarez, M.S., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Castro, A. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Paidós.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S. y Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/00027162032601>
- Ceja, A.J., Padrós, F. y Manzo, M.C. (2022). Apego y trastorno de la conducta en adolescentes institucionalizados y escolarizados. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 21, 141-152.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. y Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis.

Psychological Bulletin, 140(4), 980-1008.
<https://doi.org/10.1037/a0035661>

Cerbone, D. R. (2013). *Fenomenología*. Editora Vozes.

Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral. Valencia. Universitat de Valencia.

Cervelló, E., Rosa, F.J., García-Calvo, T., Jiménez, R. e Iglesias, D. (2007). Young Tennis Players. Competitive Task Involvement and Performance: The Role of Goal Orientations, Contextual Motivational Climate, and Coach-Initiated Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(3), 304-321.
<https://doi.org/10.1080/10413200701329134>

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>

Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262. <https://doi.org/10.1177/1477878509104330>

Clemente, A., Molero, R. y Peña, F. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología*, 16 (2), 189-198.

Cobo-Rendon, R.C., Aslan Parra, J.A. y García-Álvarez, D.J. Análisis psicométrico del perfil de bienestar "PERMA-PROFILER" en una muestra estudiantes de Psicología. *Anuario de psicología*, 51(1), 35-44.
<https://doi.org/10.1344/ANPSIC2021.51/1.28677>

Cohen, L., Manion, K. L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Editorial Routledge.

Colomer-Diago, C., Miranda-Casas, A., Herdoiza-Arroyo, P. y Presentación-Herrero, M. J. (2012). Executive functions and stressful characteristics of children with attention-deficit hyperactivity disorder: influence on

- behavioral problems during adolescence. *Revista de Neurología*, 54(1), S117-126.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.
- Cornejo, M. y Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionados con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades*, 2, 143 – 153.
- Cornejo, W., Pérez, B. y Arias Gallegos, W.L. (2017). Bienestar subjetivo, identidad social-nacional y sentido del humor en estudiantes de Psicología: Arequipa, Huancayo e Ica. *Revista de Psicología (Univ. Católica San Pablo)*, 7 (1), 51-78.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1),67-76.
- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos* 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Octaedro S.L.
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J. (2006). Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante. *Revista de Neurología*, 43(1), S193-S200.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir. Una Psicología de la Felicidad*. Kairós.

- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una *Psicología Positiva*, 12(1), 83-96.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J. y Fernández-Bustos, J.G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Journal of Sport Psychology*, 27(1), 97-104.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F. y Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic medicine*, 65(4), 564-570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Daly, B. P., Creed, T., Xanthopoulos, M. y Brown, R. T. (2007). Psychosocial treatments for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology Review*, 17(1), 73-89. <https://doi.org/10.1007/s11065-006-9018-2>
- De Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa. Técnicas y claves para el entrenamiento, la competición y la práctica deportiva*. Inde
- De Róiste, A., Kelly, C.N., Molcho, M., Gavin, A. y Gabhainn, S.N. (2012) Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education* 112,2, 88–104. <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- D'Anello, S. (2006). Efectos de las normas y emociones en los juicios sobre satisfacción con la vida en una muestra venezolana. *Revista Internacional de Psicología*, 3(40), 371 – 376.
- Deci, E. L. y Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin Books.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Eds.), *Perspectives on motivation:*

- Nebraska symposium on motivation* (pp.237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Delgado, L.C. (2009). *Correlatos Psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness* (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Sage Publications.
- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C. y Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9627-1>
- Díaz, D., Fuentes, I. y Senra, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103.

- Diener, E., Lucas, R.E. y Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>.
- Dietl, T., Dirlich, G., Vogl, L., Lechner, C. y Strian, F. (1999). Orienting response and frontal midline theta activity: a somatosensory spectral perturbation study. *Clinical Neurophysiology*, 110(7), 1204-1209. [https://doi.org/10.1016/s1388-2457\(99\)00057-7](https://doi.org/10.1016/s1388-2457(99)00057-7)
- Dileo, C. y Bradt, J. (2007). Music Therapy: Applications to stress management. En P.M. Lehrer, R.L. Woolfolk y W.L Sime (Eds.), *Principles and practice of stress management* (pp. 519-614). The Guilford Press.
- Dipti, M., Raj, K., Chandra, S., Rashmi, M. y Ravindra, M (2019). Brain plasticity and neurophysiological correlates of meditation in long-term meditators: a 18fluorodeoxyglucose positron emission tomography study based on an innovative methodology. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 25, 1172-1182. <https://doi.org/10.1089/acm.2019.0167>.
- Di Trani, M., Casini, M. P., Capuzzo, F., Gentile, S., Bianco, G., Menghini, D. y Vicari, S. (2011). Executive and intellectual functions in attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbidity. *Brain Development*, 33(6), 462-469. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2010.06.002>.
- Domínguez, M., Batista, F., Torres, B., Vera, J., Bezerra, M. y Domínguez, L. (2006). Relação dp Bem-Estar Subjetivo, Estrategias de Enfrentamiento e Apoio social em Idosos. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 301 – 308. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200017>
- Domínguez, R.E. e Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679.
- Douglas, V.I. (1972). Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian*

Journal Behavioural Science, 4(4), 259-282.
<https://doi.org/10.1037/h0082313>

- Dsouza, J. M., Umarami, J. y Shetty, A.P. (2015). Academic stress reduction by Jacobson's progressive muscle relaxation: a quasi-experimental study. *International Research Journal of Medical Science*, 3(8), 7-13.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). Macmillan.
- Duda, J. L. y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Hybook of Sport Psychology* (pp. 417-460). Yohn Wiley.
- Dunn, J. (2003). Emotional development in early childhood: A social relationship perspective. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 332–346). Oxford University Press.
- Dunn, C., Haubenreiser, M., Johnson, M., Nordby, K., Aggarwal, S., Myer, S. y Thomas, C. (2018). Mindfulness approaches and weight loss, weight maintenance, and weight regain. *Current Obesity Reports*, 7(1), 37-49.
<https://doi/10.1007/s13679-018-0299-6>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. y Dalgleish, T. (2018). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Duric, N.S. y Elgen, I. (2011). Characteristics of Norwegian children suffering from ADHD symptoms: ADHD and primary health care. *Psychiatry Research*, 188(3), 402-405.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.05.008>

- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C.S. y Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Eds.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643- 691). Wiley.
- Eberlein, G. (1983). *Guía práctica de la autorrelajación*. Mensajero.
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, 7(1), 2–42. <https://doi.org/10.1177/001100007700700102>
- Ellis, A. (2014). *Usted puede ser feliz: terapia racional emotiva conductual para superar la ansiedad y la depresión*. Paidós Ibérica.
- Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel, C.J. y Summers, J.A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37. <https://doi.org/10.1177/1096250608329611>
- Etchepareborda, M.C., Paiva-Baron, H. y Abad, L. (2009). The advantages of neuropsychological examination batteries in attention deficit hyperactivity disorder. *Revista de Neurología*, 48(2), S89-93.
- Evans, B.J.W. (2002) *Pickwell's Binocular Vision Anomalies*. Butterworth-Heinemann.

- Eysenck, H.J. y Eysenck, M.W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Pirámide.
- Eysenck, S.B. y Eysenck, H.J. (1997). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(1), 57-68. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1977.tb01003.x>.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Masson.
- Faye, C. y Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(4), 189-199. <https://doi.org/10.1037/a0012858>
- Fell, J., Axmacher, N., y Haupt, S. (2010). From alpha to gamma: electrophysiological correlates of meditation-related states of consciousness. *Medical Hypotheses*, 75(2), 218-24. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2010.02.025>
- Felver, J.C., Celis-de Hoyos, C.E., Tezanos, K. y Singh, N.N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. CissPraxis.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*, 377, 1-12.
- Fernández-Abascal, E.G., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Alonso, C. (2009). El estrés en las enfermedades cardiovasculares. En López, A y Macaya, C. (Eds.), *Libro de la salud cardiovascular del*

hospital clínico San Carlos y la Fundación BBVA (pp. 583-590).
Fundación BBVA.

Fernández-Martínez, A.M. 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. <https://doi/10.11600/1692715x.1412120415>

Ferreira-Vorkapic, C. y Bernard, R. (2010). Mente abierta, mente tranquila: ¿Constituye el yoga una intervención terapéutica consciente para los trastornos de ansiedad? *Revista argentina de Clínica Psicológica*, 12(3), 211-220

Ferrel-Ortega, F., Vélez-Mendoza, J. y Ferrel-Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2), 35-47.

Figuroa, M.I., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán, Argentina. *Anales de Psicología*, 21(1), 66 – 72.

Fischman, D. (2011). *La alta rentabilidad de la felicidad*. Ediciones El Mercurio.

Flores E.O. y Terán, V.A. (2015). Music therapy in generalized anxiety disorder. *The Arts in Psychotherapy*, 44, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.02.003>

Franco, A.J. (2015). Competencias científicas en la enseñanza y el aprendizaje por investigación. Un estudio de caso sobre corrosión de metales en secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 231-252. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1645>

Franco, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 29-50.

- Frick, P.J. y Morris, A.S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 54-68. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_6
- Fujino, M., Ueda, Y., Mizuhara, H., Saiki J. y Nomura M. (2018). Open monitoring meditation reduces the involvement of brain regions related to memory function. *Scientific Report*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-28274-4>
- Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gaeta, M.L. y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium: Revista de humanidades*, 15, 327-344.
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Textos de Educación Permanente, UNED.
- García, R. y Gonzalez, J.L. (1992). Cambios fisiológicos durante los ejercicios de meditación y relajación profunda. *Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 13(6), 57-62.
- García-Campayo, J. (2020). *Cómo reducir el sufrimiento con Aceptación y mindfulness plena*. Editorial Siglantana.
- García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2018). *¿Qué sabemos del Mindfulness? Kairós*.
- García-Campayo, J., Demarzo, M. y Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza editorial.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52.

- García-Nonell, K. y Rigau, E. (2012). Funciones ejecutivas y dificultades de aprendizaje. En J. Tirapu, A. García-Molina, M. Ríos y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Viguera.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Garn, A.C., Morin, A.J. y Lonsdale, C. (2019). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modelling. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 354.
- Garon, N., Bryson, S. E. y Smith, M. (2008). Executive function un preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Garrote-Caparrós, E., Bellosta-Batalla, M., Moya-Albiol, L. y Cebolla, A. (2021). Effectiveness of mindfulness-based interventions on psychotherapy processes: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(3), 783-798. <https://doi.org/10.1002/cpp.2676>
- Germer, C.K. (2011). *El poder de mindfulness*. Paidós.
- Germer, C. K. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? En C. K. Germer, R.D. Siegel y P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 3 –27). Guilford Press.
- Germer, C.K. y Neff, K.D. (2019). Mindful Self-Compassion (MSC). En I. Itzhan (Eds.), *The hand-book of mindfulness-based programs: Every established intervention, from medicine to education* (pp. 357-367). Routledge.
- Germer, C.E. y Siegel, R.D (2005). *Mindfulness y psicoterapia*. Desclee de Brouwer.
- Gioia, G.A., Espy, K.A., Guy, S.C. y Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function*. Odesa: Psychological Assessment Resources.

- Goleman, D. (2012). *El Cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos*. Edicionesb.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Glaser, H. y Massengale, O. (1962). Glue sniffing and children. *JAMA*, 181(4), 300-303. <https://doi.org/10.1001/jama.1962.03050300020004>
- Gómez, A. (2013). La relajación en niños: principales métodos de aplicación. *Revista digital de Educación Física*, 24, 35-43.
- Gómez, M. y Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educación por escrito*, 8 (2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F. y Cruz, J.E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311 – 325.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Pirámide.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar. Prevención e intervención en los problemas de comportamiento*. ICE-Horsori.
- Grabovac, A.D., Lau, M.A. y Willett, B.R. (2011). Mechanisms of Mindfulness: A Buddhist Psychological Model. *Mindfulness*, 2(3), 154-166. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0054-5>
- Grant, H. y Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>

- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.
- Grossman, P. (2011). Defining mindfulness by how poorly I think I pay attention during everyday awareness and other intractable problems for psychology's (re) invention of mindfulness: Comment on Brown et al. *Psychological Assessment*, 23, 1034–1040. <https://doi.org/10.1037/a0022713>
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerrero, S. (2005). *La relajación y la respiración en la Educación Física y el Deporte*. Wanceulen.
- Guichot-Reina, V. y De la Torre Sierra, A. M. (2018). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 39-52. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.03>
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L. y Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Guyton, C.G. y Hall, J.E. (2011). *Tratado de Fisiología Médica*. 12^o Edición. Elsevier.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sport and exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W. y Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating

- style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hale, J.B., Yim, M., Schneider, A. N., Wilcox, G., Henzel, J. N. y Dixon, S. G. (2012). Cognitive and neuropsychological assessment of attention-deficit/hyperactivity disorder: Redefining a disruptive behavior disorder. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, test and issues* (pp. 687-707). Guilford Press.
- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 396-419. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.396>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hanslmayr, S., Gross, J., Klimesch, W. y Shapiro K.L. (2011). The role of α oscillations in temporal attention. *Brain Research Review*, 67(1-2), 331-343. <https://doi.org/10.1016/j.brainresrev.2011.04.002>
- Harwood, C., Drew, A. y Knight, C. J. (2010). Factores estresantes parentales en academias profesionales de fútbol juvenil: una investigación cualitativa de los padres especializados. *Investigación cualitativa en deporte y ejercicio*, 2(1), 39-55. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.008>
- Hayes, S. C. y Shenk, C. (2004). Operationalizing mindfulness without unnecessary attachments. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 249–254. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph079>
- Hefferon, K., Mallery, R., Gay, C. y Elliott, S. (2013). Leave all the troubles of the outside world': a quality study on the binary benefits of "Boxercise" for individuals with mental health difficulties. *Qualitative Research in Sport*, 5(1), 80-102. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2012.712995>
- Hellin, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. (Tesis doctoral. Murcia. Universidad de Murcia).

- Hernández, P. (1996 y 2000). *Cuestionario BIS-HERNAN*. Testay Servicios.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Herrmann, C.S., Strüber, D., Helfrich, R.F. y Engel, A.K. (2016). EEG oscillations: from correlation to causality. *International Journal Psychophysiology*, 103, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2015.02.003>
- Hick, S. F. y Bien, T. (2010). *Mindfulness y psicoterapia*. Kairós.
- Hidalgo, M. y Júdez, J. (2007). Adolescencia de alto riesgo. Consumo de drogas y conductas delictivas. *Pediatría Integral*, 11(10), 895 – 910.
- Hinshaw, S. P. y Melnick, S. (1992). Self-management therapies and attention-deficit hyperactivity disorder. Reinforced self-evaluation and anger control interventions. *Behavior Modification*, 16(2), 253-273. <https://doi.org/10.1177/01454455920162006>
- Hölzel, B.K., Ott, U., Hempel, H., Hackl, A., Wolf, K., Stark, R. y Vaitl, D. (2007). Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and nonmeditators. *Neuroscience Letter*, 421(1), 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2007.04.074>.
- Hölzel, B.K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K., Vaitl, D. (2008). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 55-61. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm038>
- Hugues, J. N. (1988). *Cognitive behavioral therapy with children in schools*. Pergamon Press.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. y Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within finnish physical education students. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(2), 239-247.
- Hurley, D., Swann, C., Vella, S., Allen, M.S. y Okely, T. (2017). The role of community sports clubs in adolescent mental health: the perspectives of

- adolescent males' parents. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 9(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2016.1275751>
- Hussain, D. y Bhushan, B. (2010). Psychology of Meditation and Health: Present Status and Future Directions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 439-451.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. University of Chicago Press
- Jain, S., Shapiro, S.L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P.J., Bell, I. y Schwartz, G. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Psychosomatic Medicine*, 33(1), 11–21.
- Jennings, J.L. y Diprete, T.A. (2010). Teacher effects on social and behavior skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0038040710368011>
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the World through Mindfulness*. Hyperion Books Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based intervention in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kaiser, S. (2020). *Mindful child*. <https://www.susankaisergreenland.com/>
- Kasser, T. (2016). Materialistic values and goals. *Annual Review of Psychology*, 67, 489-514. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-122414-033344>
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Keng, S., Smoski, M.J. y Robins, C.J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Killingsworth, M.A. y Gilbert, D.T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- Kjellgren, A. y Westman, J. (2014). Beneficial effects of treatment with sensory isolation in flotation-tank as a preventive health-care intervention– a randomized controlled pilot trial. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 14, 417. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-14-417>
- Klingbeil, D.A., Renshaw, T.L., Willenbrink, J.B., Copek, R.A., Chan, K.T., Haddock, A., Yassine, J. y Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>
- Koka, A. y Hagger, M.S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599630>
- Korstjens, I. y Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Korzeniowski, C. e Ison, M.S. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(1), 65-71.
- Kostova, Z., Levin, L., Lorberg, B. y Ziedonis, D. (2019). Mindfulness-based interventions for adolescents with mental health conditions: a systematic

- review of the research literature. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2633-2649. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01477-7>
- Krishnan, S., Watkins, K.E. y Bishop, D.V.M. (2016) Neurological basis of language learning difficulties. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 709-714. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.2012>.
- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. En F.E. Weiner y R. H. Kiuwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 217-235). Erlbaum.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when “I control myself”? *Psychological Inquiry*, 7(1), 61–68. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_12
- Kuhl, J. y Fuhrmann, A. (1998). “Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory”. En J. Heckhausen y C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and selfregulation across the life span* (pp. 15-49). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527869.003>
- Kuhl, J. y Koole, S.L. (2004). “Workings of the Will: A Functional Approach”. En J. Greenberg, S.L. Koole y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 411-430). Guildford Press
- Kurth, F., Zilles, K., Fox, P.T., Laird, A.R. y Eickhoff, S.B. (2010). A link between the systems: functional differentiation and integration within the human insula revealed by metaanalysis. *Brain Structure and Function*, 214, 519-534. <https://doi.org/10.1007/s00429-010-0255-z>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Langer, E.J. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Langer, Á.I., Medeiros, S., Valdés-Sánchez, N., Brito, R., Steinebach, C., Cid-Parra, C., Magni, A. y Krause, M. (2020). A qualitative study of a mindfulness-based intervention in educational contexts in Chile: An approach based on adolescents’ voices. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 17 (18), 6927.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17186927>
- Langer, Á.I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J.M., 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*, 4 (145), 476-482. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Aguilar.
- Lavigne, R. y Romero, J. F. (2010). *El TDAH ¿Qué es?, ¿qué lo causa? ¿cómo evaluarlo y tratarlo?* Pirámide.
- Lazar, S.W., Kerr, C.E., Wasserman, R.H., Gray, J.R., Greve, D.N., Treadway, M.T., McFarvey, M., Quinn, B.T., Dusek, J.A., Benson, H., Rauch, S.L., Moore, C.I. y Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Legate, N., DeHaan, C. R., Weinstein, N. y Ryan, R. M. (2013). Hurting you hurts me too: The psychological costs of complying with ostracism. *Psychological Science*, 24(4), 583-588. <https://doi.org/10.1177/0956797612457951>
- Lehrer, P., Woolfolk, R.L. (1993). *Principles and practice of stress management*. Guilford Press.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B.R., Gloster, C.S., Wilkins, G., Schmidt, L.C., Lyons, H.Z. y Treistman, D. (2005). Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Women and Students at Historically Black Universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84-92. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.84>
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.

- Li, W., Lee, A.M. y Solmon, M.A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 51-65. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.51>
- Lindstrom, B. y Eriksson, M (2010). *The hitchhiker's guide to salutogenesis: Salutogenic pathways to health promotion*. Folkhälsan Research Centre, Health Promotion Research IUHPE Global Group on Salutogenesis.
- Liu, Y., Wang, Z. y Li, Z. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 833-838. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.017>
- López, C. (1994). *Temas de psicología de la personalidad*. PPU.
- López-González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 33-42.
- Lomas, T., Ivtzan, I. y Fu, C.H. (2015). A systematic review of the neurophysiology of mindfulness on EEG oscillations. *Neuroscience Biobehavioral Review*, 57, 401-410. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.09.018>
- Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S. y Martín-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness*, 10(8), 1642–1660. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>
- López, L. (2010). *Disseny, desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona
- López, L. (2013). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*. Wolters Kluwer.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2015). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de

- secundaria: Influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista De Psicodidáctica*, 21(1)
- López, C. y López, J.R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología clínica legal y forense*, 3(2), 5-19.
- López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A. y Carretié, L. (2009) Neurociencia afectiva del TDAH: datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 3(2), 17-29.
- López- Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social*. Universidad autónoma de Barcelona.
- Loro-López, M., Quintero, J., García-Campos, N., Jiménez-Gómez, B., Pando, F., Varela-Casal, P., Campos, J.A. y Correas-Lauffer, J. (2009). Update on attention-deficit/hyperactive disorder treatment. *Revista de Neurología*, 49(5), 257-264.
- Losa, A. M. y Simón, V. (2013). Afrontar el sufrimiento a través de *mindfulness* y la compasión. *Revista de Medicina de Familia y Atención Primaria*, 17(Supl. 1), 50-55.
- Lozano, L. y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12(2), 340-343.
- Luders, E., Thompson, P.M., Kurth, F., Hong, J.Y., Phillips, O.R., Wang, Y., Gutman, B.A., Chou, Y.Y., Narr, K.L. y Toga, A.H. (2013). Global and regional alterations of hippocampal anatomy in long-term meditation practitioners. *Human Brain Mapping*, 34(12),3369-3375. <https://doi.org/10.1002/hbm.22153>
- Luján, I. y Martín, R. D. (2021). Variables socioemocionales y de atención plena en el bienestar subjetivo. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 281–292. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2182>
- Luna, T. y García, C. (2013). *Crecer respirando-mindfulness en clase*. <https://www.sukhamindfulness.com/crecer-respirando>

- Luria, A. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Martínez y Roca.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: método probado para conseguir bienestar*. Ediciones Urano.
- Maehr, M.L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29(12), 887-896. <https://doi.org/10.1037/h0037521>
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1, 115-144.
- Maehr, M.L. y Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexinton Books.
- Maehr, M.L. y Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Eds.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). Academic Press
- Mak, W.S., Ng, I.W. y Wong, C.Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610-617. <https://doi.org/10.1037/a0025195>
- Maloney, J.E., Lawlor, M.S., Schonert-Reich, K.A. y Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: the MindUP Program. En K. Schonert-Reich y R. Roeser (Eds), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice* (pp 313-334). Springer-Verlag Publishing. http://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D. y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R.L. Soriano y P. Cruz (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp.193-229). Aconcagua Libros.
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Alianza.

- Marín, A., Muñoz, M.C., Paz, X.J y Rodríguez, M. (2017). *Bienestar subjetivo y su relación con el sentido del humor en jóvenes universitarios*. Universidad Anáhuac.
- Marsh, I.C., Chan, S.W. y MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011-1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
- Martens, M.P. y Webber, S.N. (2002). Psychometric Properties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with College Varsity Athletes from the U.S. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 24(3), 254-270. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.3.254>
- Martin, G. y Pear, J. (1996). *Behavior modification: What it is and how to do it*. Routledge.
- Martín-Asuero, A. y García, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 369-384.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Martínez Roca.
- Martínez, J. (2011) Métodos de investigación cualitativa. *Research Journal Silogismo*, 1 (8).
- Martínez, E.S. y Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10, 11-22.
- Mas, C. (2009). El TDAH en la práctica clínica psicológica. *Clínica y Salud*, 20(3), 249-259.
- Masicampo, E.J. y Baumeister, R.F. (2007). Relating mindfulness and self-regulatory processes. *Psychological Inquiry*, 18(4), 255-258. <https://doi.org/10.1080/10478400701598363>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books.

- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.320-342). Jossey-Bass.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Mayes, R.D. y Molitoris, S. (2012). Autism and ADHD: Overlapping and discriminating symptoms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 277-285. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.009>
- McCarthy, D. (2004). *Escalas Mccarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (7th ed.). TEA Ediciones.
- McClelland, D.C (1984). *Motives, personality, and society: Selected papers*. Praeger Publishers.
- McKeering, P. y Hwang, Y. S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593-610. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>
- McLaughlin, D. y Harrison, C. (2006). Parenting practices of mothers of children with ADHD: the role of maternal and child factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 82-88. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00382.x>
- McMillan, J.H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Medellín, E.W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Meppelink, R., de Bruin, E.I. y Bögels, S.M. (2016). Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood

- ADHD: A randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 16, 267.
<https://doi.org/10.1186/s12888-016-0978-3>
- Mestre, J.M., Pérez, N., Guil, R., González de la Torre, G. y Núñez, J.M. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la Educación Obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Mesurado, B., Richaud, C. M. y Mateo, J. N. (2016). Engagement, Flow, Self-Efficacy, and Eustress of University Students: A Cross-National Comparison Between the Philippines and Argentina. *The Journal of psychology*, 150(3), 281-299.
<https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>
- Metz, S., Frank, J.L. y Reibel, D. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
<https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>
- Michalsen, A., Grossman, P., Acil, A., Langhorst, J., Ludtke, R., Esch, T. y Stefano, G.B. (2005). Rapid stress reduction and anxiolysis among distressed women as a consequence of a three-month intensive yoga program. *Medical Science Monitor*, 1(12), 555-561.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tarraga, R. (2006). Interventions in school settings for students with ADHD. *Exceptionality*, 14, 35-52.
https://doi.org/10.1207/s15327035ex1401_4
- Miranda, A., Presentación, M.J., Gargallo, B., Soriano, M., Gil, M.D. y Jarque, S. (1999). El niño hiperactivo (TDAH). *Intervención en el aula. Un programa de formación para profesores*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Miranda A. y Presentación, M.J. (2000). Efectos de un tratamiento cognitivo-conductual en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, agresivos y no agresivos. Cambio clínicamente significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 23(4), 51-70.
<https://doi.org/10.1174/021037000760087775>

- Miranda, A., Jarqué, S. y Amado, L. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: una guía práctica*. Aljibe.
- Miranda, A., García, R. y Presentación, M.J. (2002). Factores moduladores de la eficacia de una intervención psicosocial en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neuropsicología*, 34(1), 91-97.
- Miró, M.T. (2007). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17(65), 31-76.
- Miró, M.T. (2012). Mindfulness y auto-observación terapéutica. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp.15-50). Desclée de Brouwer.
- Mitchell, L. (1989). *La relajación sin esfuerzo*. Urano
- Molina, L. (2022). Mindfulness: un procedimiento hacia el bienestar cognitivo, actitudinal y procedimental. Un concepto, un proceso psicológico y una práctica. *Revista Educativa Hekademos*, 32, 14-22
- Montero, M. y Jiménez, M.A. (2009). Los estilos educativos parentales y su relación con las conductas de los adolescentes. *Familia*, 39, 77-104.
- Montes, R., Oropeza, R., Pedroza, F. J., Verdugo, J. C. y Enríquez, J. F. (2013). Manejo del estrés para el control metabólico de personas con diabetes mellitus tipo 2. *En-claves del Pensamiento*, 7(13), 67-87.
- Moñivas, A., García-Diex, G. y García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 7, 83-89. <https://doi.org/10.5218/PRTS.2012.0009>
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra, R. (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp-14-23). Hospital de Sant Joan de Déu.

- Morán, M.R., Vera, L.Y. y Morán, M.R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 191-197.
- Moreno, J.A. y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Eds.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. La integración a través del deporte*. Murcia
- Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54.
- Moreno-González, M.A. y Ortiz-Viveros, G.R. (2009). Trastorno Alimentario y su Relación con la Imagen Corporal y la Autoestima en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 27(2), 181-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200004>
- Moyano, J. (2010). *Calidad de vida y psicología en el Bicentenario de Chile*. Universidad de Talca.
- Muñoz, M. (2009). *Inteligencia emocional: emociones, estrés y salud*. Hobby.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. y Kagan, J. (1975). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Trillas.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195-206). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Nakamura, B.J., Ebesutani, C., Bernstein, A. y Chorpita, B.F. (2009). A psychometric analysis of the child behavior checklist DSM-oriented scales. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(3), 178-189. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9119-8>
- Narbona J. y Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Masson.

- Navarro, M.E. (2004). Depresión en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Reflexiones*, 83(1), 107-120.
- Neff, K. (2008). Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of separate self-concept. En J. Bauer y H. A. Wayment (Eds.), *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego*. APA Books. <https://doi.org/10.1037/11771-009>
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K., Kirpatric, K. y Rude, S.S. (2007). Self-compassion and its link to adaptative psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41, 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Nesse, N.R. (1990). Evolutionary explanation of emotion. *Human Nature*, 1(3), 261-268. <https://doi.org/10.1007/BF02733986>.
- Newcomer, P. (1993). *Cómo enseñar a los niños perturbados*. Fondo de Cultura Económica.
- Nhat, T. (2000). *El corazón de las enseñanzas de Buda*. Oniro
- Nhat, T. (2013). *Felicidad: prácticas esenciales de mindfulness*. Kairós
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. (pp. 39-73). Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. y Thorkildsen, T.A. (1988). Children's distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact and personal preference. *Child Development*, 59(4), 939-949. <https://doi.org/10.2307/1130260>

- Niemiec, C.P. y Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133- 144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noguchi, Y. (2009). *La ley del Espejo: Una regla mágica que resuelve cualquier problema en la vida*. Comanegra.
- Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M. y Robinson, J. (2013). An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Nyanaponika, T. (1972). *The power of mindfulness*. Unity Press.
- O'Brien, B.C., Harris, I.B., Beckman, T.J., Reed, D.A. y Cook, D.A. (2014). Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9),1245-1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Orjales, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: El modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 71-84.
- Orzech, K.M., Shapiro, S.L., Brown, K.W. y McKay, M. (2009). Intensive mindfulness training-related changes in cognitive and emotional experience. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 212-222. <https://doi.org/10.1080/17439760902819394>
- Overmier, B. y Seligman, M. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(1), 28-33. <https://doi.org/10.1037/h0024166>
- Padrós-Blázquez, F., Rosiles-Leyva, F., Hernández-Luján, E., Herrera-Guzmán, I., Martínez-Medina, M., Gudayol-Ferré, E. y Villuendas-González, R.E. (2012). Trastorno disocial: un origen de la agresividad patológica. En M.

- Murueta y M. Orozco (Eds.), *Psicología de la violencia: causas, prevención y afrontamiento* (pp. 87-102). Amapsi.
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 19-38.
- Palomero, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87, 17-29.
- Panadès, C. (2010). Atajos al alma: el reencuentro con el alma en psicoterapia. *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears*, 18, 149-162.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11-20. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203>
- Pardo, Y.P. (2014). Socialización parental y conductas antisociales-delictivas en alumnos de tercero, cuarto y quinto grados de secundaria. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 16(1), 163-176
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.130>
- Patel, C. y Marmot, M. (1988). Can general practitioners use training in relaxation and management of stress to reduce mild hypertension? *British Medical Journal*, 296(6614), 21-24. <https://doi.org/10.1136/bmj.296.6614.21>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. y Sandvik, E. (1991). Further validation on the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence

- of well-being measures. *Social Indicators Research*, 57(1), 149-161.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Payne, R.A. (1996). *Técnicas de relajación: guía práctica*. Paidotribo.
- Pelham, W.E., Burrows-MacLean, L., Gangy, E.M., Fabiano, G.A., Coles, E.K., Wymbs, B.T. y Waschbusch, D.A. (2014). A Dose-ranging study of behavioral and pharmacological treatment in social settings for children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 1019-1031.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9843-8>
- Peña-Casanova, J. (2011). *Manual de Logopedia*. Masson.
- Pérez, M. (2018). *Más Aristóteles y menos "Concerta": Las cuatro causas del TDAH*. Ned.
- Pérez, M.A. y Botella, L. (2006). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Mindfulness y psicoterapia*, 17(2), 77-120.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Peterson, C., Maier, S.F. y Seligman, M.E.P. (1993). *Learned Helplessness. A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peveler, R.C. y Johnston, D.W. (1986). Subjective and cognitive effects of relaxation. *Behaviour Research and Therapy*, 24(4), 413-419.
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(86\)90006-9](https://doi.org/10.1016/0005-7967(86)90006-9)
- Pizarro, J.A. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78463-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78463-0)
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary analysis*. Harper and Row.

- Polanco, M. (2010). Una mirada investigativa desde la terapia narrativa: la re-autoría de la migración colombiana. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1 y 2).
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. y Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
- Portellano, J.A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, R. (2009). *ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. TEA Ediciones.
- Presentación, M.J., Miranda, A. y Marco, R. (2011). Intervención en TDAH en el contexto escolar. En A. Miranda (Eds.), *Manual práctico de TDAH* (pp.145-165). Síntesis.
- Presentación, M.J., Pinto, V., Meliá, A. y Miranda, A. (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología*, 2(3), 18-26
- Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Jara P. y Miranda, A. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22(4) 778-783.
- Pullmer, R., Chung, J., Samson, L., Balanji, S. y Zaitsoff, S. (2019). A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of adolescence*, 74, 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.006>
- Puyuelo, M. (2003). Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital. En M. Puyuelo y J.A. Rondal (coord.). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Masson.
- Quiroga, S., Paradiso, L., Cryan, G., Auguste, G. y Zaga, D. (2004). Abordaje terapéutico para adolescentes tempranos con conductas perturbadoras: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.

- Ramos, N. S. y Hernández, S. M. (2008). Inteligencia Emocional y Mindfulness; hacia un concepto integrado de la Inteligencia Emocional. *Revista de la facultad de trabajo social*, 24(24), 134-146.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Axpe, I. (2015). Resiliencia y bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 3(1), 31–42. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v3i1.27>
- Reangsing, C., Punsuwun, S. y Schneider, J. K. (2020). Effects of Mindfulness Interventions on Depressive Symptoms in Adolescents: A Meta-Analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 115, 103848. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103848>
- Reasoner, R. (1983). Enhancement of self-esteem in children and adolescents. *Family and Community Health*, 6(2), 51-64. <https://doi.org/10.1097/00003727-198306020-00007>
- Rechtschaffen, D. J. (2017). *Educación mindfulness. El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Gaia Ediciones.
- Reeve, J. (2008). *Understanding motivation and emotion*. Harcourt Brace College Publishers.
- Reigal, R. y Videra, A. (2011). *Efectos de la técnica de relajación de Schultz en el control de las pulsaciones tras un esfuerzo aeróbico*. Lecturas: Educación física y Deportes.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18(3), 237-251. <https://doi.org/10.1123/tsp.18.3.237>
- Reivick, K. (2003). *Resilience Factor: 7 keys finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. Harmony.
- Ricard, M. (2006). *Happiness: A guide to developing life's most important skill*. Little Brown.

- Ricard, M., Lutz, A. y Davidson, R.J. (2014). Mind of the meditator. *Scientific American*, 311(5), 38-45.
- Riley, D. (2004). Hatha Yoga and the treatment of illness. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 10(2), 20-21.
- Rimponché, S. (2006). *El libro tibetano de la vida y la muerte*. Urano.
- Rivière, A. (1992). La teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y Educación* (pp 69-80). Alianza.
- Roberts, G. C. (2001). Understying the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G. C. Roberts (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Human Kinetics.
- Rodas, F. D. y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rodríguez, V. E. (2021). El manejo de las conductas disruptivas en las aulas. Mejora de la convivencia escolar. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 23, 5-9.
- Rodríguez, T., García, C.M. y Cruz, R. (2005). Técnica de relajación y autocontrol emocional. *Revista de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 3(3), 55-70.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, D. y Valdeorola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Rodríguez-Naranjo, C. y Caño-González. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3),389-403
- Rodríguez-Salinas, E., Navas, M., González, P., Fominaya, S., Duelo, M. y González, M.P (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención

- con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(4), 75-98.
- Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. y Jennings, A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, 2(6), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roith, C., Asensio, M.I., García, T., Lirola, M.J. y López, M.J. (2017). *Encuentro de Investigación del Alumnado*. Universidad de Almería.
- Ros-Demarize, R. y Graziano, P. (2017). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 213-235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Roselló, B., García, R., Tárraga, M. y Mulas, F. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(1), 79-84. <https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003046>
- Ross, S.A. y Ross, D.M. (1982). *Hyperactivity: current issues, research and theory*. John Wiley & Sons.
- Rovira, M. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent? *Aloma*, 2, 57-68.
- Ruiz, C.V (2019). Deserción terapéutica: Estudio comparativo entre la terapia cognitivo conductual tradicional y las terapias de tercera generación. *Scientia in verba Magazine*, 4, 249-278.
- Rutter, M. y Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*, 14, 853-880. <https://doi.org/10.1017/s0033291700019838>
- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y. y Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and

- competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R.M. y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. En A. J. Elliot (Eds.), *Advances in motivation science* (pp. 111–156). Elsevier Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R.M., Huta, V. y Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T. y Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. En P.M. Gollwitzer y J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 7-26). Guilford Press.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salazar-Ayala, C. M. y Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática (Self-determination Theory in the Physical Education context: A systematic review). *Retos*, 38, 838–844.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>

- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Saltzman, A. (2014). *A still quiet place: a mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. New Harbinger.
- Saltzman, A. y Goldin, P. (2010). Mindfulness-based stress reduction for school age children. En A. Saltzman y P. Goldin (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatment for children and adolescents* (pp. 139–156). New Harbinger Publications.
- Salzberg, S. (2011). *Real happiness: The power of meditation*. Workman Publishing.
- Sanagua, N. (2007). Cortex insular y su rol putativo en la configuración de trastornos alimenticios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 1-7.
- Sánchez, N. y González, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 527-550. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12189>
- Sandín, B. Y Chorot, P. (2013). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 39 – 54.
- Santacreu, J., Shih Ma, P. y Quiroga, M. A. (2011). *DiViSa Test de Discriminación Visual Simple de Árboles*. TEA ediciones.
- Santamaría, M.T., Cebolla, A., Rodríguez, P.J. y Miró, M. (2006). La práctica de la meditación y la atención plena: técnicas milenarias para padres del Siglo XXI. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 157-175.
- Santed, M.A. y Segovia, S. (2018). *Mindfulness: fundamentos y aplicaciones*. Ediciones Paraninfo.
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. y Shonin, E. (2019). Mindfulness in schools: a health promotion approach to improving adolescent mental health.

- International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 112-119.
<https://doi.org/10.1007/s11469-018-0001-y>
- Sarmiento-Bolaños, M.J. y Gómez- Acosta, A (2013). Mindfulness a proposed of application in neuropsychological rehabilitation. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1),140-155.
- Savage, J. (2014). The association between attachment, parental bonds and physically aggressive and violent behavior: A comprehensive review. *Aggression and violent behavior*, 19(2), 164-178.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.02.004>
- Scartelli, J.P. (1989). *Music and self-management methods: A physiological model*. MMB.
- Schonert-Reichl, K.A. y Lawlor, M.S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F. y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G. y Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*, 57, 3-18.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x>
- Seligman, M.E.P. (1999). *The President's address*. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.

- Seligman, M.E.P. y Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Semple, R.J., Lee, J., Rosa, D. y Miller, L.F. (2010). A randomized trial of mindfulness based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of child and family studies*, 19(2), 218-229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
- Steyn, T. (2013). Professional and organisational socialisation during leadership succession of a school principal: a narrative inquiry using visual ethnography SA. *Journal of Education*, 33, 2. <https://doi.org/10.15700/saje.v33n2a702>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Grupo Zeta.
- Sheldon, K.M. y Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50. <https://doi.org/10.1177/0022167801411004>
- Sheldon, K.M., Ryan, R. M., Deci, E. L. y Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486. <https://doi.org/10.1177/0146167203261883>
- Shomaker, L.B., Berman, Z., Burke, M., Annameier, S.K., Pivarunas, B., Sánchez, N., Smith, A.D., Hendrich, S., Riggs, N.R., Legget, K.T., Cornier, M.A, Melby, C., Johnson, S.A. y Lucas- Thompson, R. (2019). Mindfulness-based group intervention in adolescents at-risk for excess

- weight gain: A randomized controlled pilot study. *Appetite*, 140, 213-222.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.05.022>
- Siegel, D.J. (2010). *Cerebro y Mindfulness*. Paidós.
- Siegel, D.J. (2012). *Mindfulness y Psicoterapia. Técnicas prácticas de atención plena para psicoterapeutas*. Paidós.
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. Norton & Company.
- Siegel, R.D., Germer, C.K. y Olendzki (2008). Mindfulness. What is it? Where did it come from? *Clinical Handbook of Mindfulness*, 17-35.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2
- Simmons, S. y Simmons, J.C. (1997). *Measuring Emotional Intelligence*. The Summit Publishing Group.
- Simón, V. (2013). *Aprender a practicar mindfulness*. Sello Editorial.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66(17), 5-31.
- Smith, J.C. (1999). *ABC Relaxation Theory. An Evidence- Based Approach*. Springer Publishing Company.
- Smith, J.C. (1994). *Dinámica de la relajación*. Tikal.
- Smith, J.C. (2001). *Entrenamiento ABC en relajación. Una guía práctica para los profesionales de la salud*. Desclée de Brouwer.
- Smith, J.A. y Osborn, M. (2003) Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Eds.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (pp. 53–80). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.1002/9781119975144.ch9>.
- So, C. Y. C., Leung, P. W. L. y Hung, S. F. (2008). Treatment effectiveness of combined medication/behavioural treatment with Chinese ADHD children in routine practice. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 983-992.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.06.007>
- Spinhoven, P., Linssen, A.C., Van Dyck, R. y Zitman FG. (1992). Autogenic training and self-hypnosis in the control of tension headache. *General*

Hospital Psychiatry, 14(6), 408-415. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(92\)90008-x](https://doi.org/10.1016/0163-8343(92)90008-x)

- Stemmler, G. (2003). Introduction: Autonomic Psychophysiology. En R.J. Davidson, K.R. Scherer y H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 131-134). Oxford University Press.
- Steinmer, J.P. (1976). *Relajación y equilibrio físico y mental*. Azor.
- Stenling, A., Lindwall, M. y Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 50-61. <https://doi.org/10.1037/spy0000027>
- Sternberg, R.J. (1982). Nonentrenchment in the assesment of intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 63-67.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J. y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.1.1>
- Stewart, T.M. (2004). Light on body image treatment: Acceptance through mindfulness. *Behavior Modification*, 28(6), 783-811. <https://doi.org/10.1177/0145445503259862>
- Stover, J.B., Bruno, F.E., Uriel, F.E. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.0
- Strauss, A. y Lehtinen, L. S., (1947). *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*. Grune & Stratton.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. UNED.

- Tang, Y.-Y., Hölzel, B.K. y Posner, M.I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Review Neurosciences*, 16(4),213-25. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y.Y., Tang, R., Rothbart, M.K. y Posner, M.I. (2019). Frontal theta activity and white matter plasticity following mindfulness meditation. *Current Opinion in Psychology*, 28, 294-297. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.04.004>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Terjestam, Y., Bengtsson, H. y Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7, and 8. *School Psychology International*, 37(5), 456- 469. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034316658321>
- Thapar, A. y Cooper, M. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 19 (10024),1240-1250. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00238-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00238-X)
- Theurel, A., Gimbert, F. y Gentaz, E. (2020). The effectiveness of a school-based mindfulness intervention (ADOMIND) on adolescents´ depressive symptoms: A pilot study. *L´année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 120, 233-247. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.203.0233>
- Thomas, A. y Chess, S. (1997). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper´s Magazine*, 140, 228.
- Thurstone, L.L. y Yela, M. (2012). *Caras-R. Test de percepción de diferencias*. TEA ediciones.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A. y Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de conducta. En J. Tirapu, A. García, y A. Ardila, *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 87-120). Viguera.
- Torras-Gómez, E., León-Jiménez, S., Joanpere, M. y Valls-Carol, R. (2022). “You Enjoy Talking about It More than Doing It”: Fake Narratives in Disdainful

- Relationships. *Qualitative Research in Education*, 11(2), 180-202.
<https://dx.doi.org/10.17583/qre.10578>
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Alianza.
- Torres-Pascual, C. (2015). Meditación para el desarrollo de la conciencia interoceptiva en la presencia del dolor de la fibromialgia. *Medicina Naturista*, 9(2), 88-92.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Turcaz, M. y Rondón, M. (2015) Trastorno disocial: comportamiento en un área de salud y propuesta de intervención biopsicosocial. *Revista Información Científica*, 94(6), 1332-1342.
- Uruñuela, P. (2006). *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conductuales*. Congreso La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones, organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Graó.
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Tolerancia a la frustración, estrés y autoestima como predictores de la planificación y toma de decisiones en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>
- Valín, A. (2010). *Expresión corporal. Teoría y práctica*. Esteban Sanz.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
<https://doi.org/2006-07-04>
- Vallerand, R.J., Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf (Eds.), *Exercise and Sport Science Reviews* (pp. 389-425). MacMillan.

- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and motivation in sport and exercise. En G.C. Roberts (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Human Kinetics.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. EOS.
- Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A.R., De Bruin, E.I. y Bögels, S.M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5),775–787. <https://doi.org/0.1007/s10826-011-9531-7>
- Van Gordon, W., Shonin, E., Griffiths, M.D. y Singh, N.N. (2015). Mindfulness and the four noble truths. En E. Shonin, W. Van Gordon y N.N. Singh (Eds.), *Buddhist foundations of mindfulness* (pp. 9-27). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-18591-0_2
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Mynck, G.J., Haerens, L., Patall, E. y Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista electrónica calidad en la Educación Superior*, 31(1), 119-139.
- Vásquez, M., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La Ciencia del Bienestar. Fundamentos de una Psicología Positiva*. Alianza Editorial.
- Vázquez, M.I. (2001). *Técnicas de relajación y respiración. Psicología clínica*. Síntesis.
- Vázquez, J., Feria, M., Palacios, L. y de la Peña, F. (2010). *Guía clínica para el trastorno disocial*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M. y Santinello, M. (2009). Parenting and antisocial behavior: a model of the relationship between adolescent self-disclosure, parental closeness, parental control, and adolescent antisocial behavior. *Developmental Psychology*, 45(6), 1509-1519. <https://doi.org/10.1037/a0016929>
- Villena, M., Justicia, F. y Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic journal of research in educational psychology*, 14(2), 310-322.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Jané, y Casas, F. (2012). Comportamiento perturbador en la adolescencia y su relación con el temperamento y los estilos de afrontamiento. *Psicothema*, 24(4), 567-652.
- Virkkunen, M., Rawlings, R., Tokola, R., Poland, R.E., Guidotti, A., Nemeroff, C., Bissette, G., Kalogeras, K., Karonen, S.L. y Linnoila, M. (1994). CSF biochemistries, glucosa metabolism, and diurnal activity rhythms in alcoholic, violent offenders, fire setter, and healthy volunteers. *Archives of general psychiatry*, 51(1), 20-27. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1994.03950010020003>
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. y Allen, K. (2015). Contemplative education. A systematic, evidence-based review of the effect of mediation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. <http://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Watkins, E. y Teasdale, J.D. (2004). Adaptative and maladaptive self-focus in depression. *Journal of affective disorders*, 82(1), 1-8.

- Webster-Stratton, C., Reid, J. y Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790>
- Wechsler, D. (2015). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V*. Pearson Educación.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1990). History of motivational in education. *Journal of Psychology*, 82(4), 616-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weinstein, N. (2014). *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research and applications*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6>
- Wenger, E.C. y Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Editorial Paidós.
- Whitehead, J.R. y Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K.R. Fox (Eds.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.175-203). Human Kinetics.
- Wilkinson-Tough, M., Bocci, L., Thorne, K. y Herlihy, J. (2010). Is mindfulness-based therapy an effective intervention for obsessive–intrusive thoughts: a case series. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 17(3), 250-268. <https://doi.org/10.1002/cpp.665>

- Willms, J.D., Friesen, S. y Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement*. Toronto: Canadian Education Association.
- Witkiewitz, K. y Bowen, S. (2010). Depression, craving, and substance use following a randomized trial of mindfulness-based relapse prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(3), 362–374. <https://doi.org/10.1037/a0019172>
- Wolpe, J. (1958). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Desclée de Brouwer.
- Wong, E.H. y Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence, 30*(118), 437-452.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zgierska, A., Rabago, D., Zuelsdorff, M., Coe, C., Miller, M. y Fleming, M. (2008) Mindfulness meditation for alcohol relapse prevention: a feasibility pilot study. *Journal of Addiction Medicine, 2*(3), 165-173. <https://doi.org/10.1097/ADM.0b013e31816f8546>
- Zhou, X., Guo, J., Lu, G., Chen, C., Xie, Z., Liu, J. y Zhang, C. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on anxiety symptoms in young people: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research, 113002*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113002>
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T. y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

- Zuckerman, M. (1997). The psychobiological basis of personality. En H. Nyborg (Eds.), *The scientific study of human nature: Tribute to Hans J. Eysenck at eighty*. Pergamon.
- Zurita, R. (2009). El trabajo de la relajación en la etapa secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 11.

10. ANEXOS

En el momento en el que
deseamos ser más felices,
ya no estamos contentos.

Walter Landor

10.1. SESIONES DESARROLLADAS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

SESIÓN 1- Introducción al Mindfulness

OBJETIVOS

- Conocer el concepto del Mindfulness.
- Descubrir la utilidad y beneficios del Mindfulness.
- Saber diferenciar entre lo qué es y no es Mindfulness.
- Appreciar el ser capaz de vivir con atención plena y no estar en “piloto automático”.

ACTIVIDADES

- Presentación del alumnado.
- Introducción al Mindfulness con el uso del Powerpoint: concepto, beneficios de la atención plena, qué no es el Mindfulness, dónde se puede practicar Mindfulness y diferenciar entre prácticas formales e informales.
- Debate grupal sobre preguntas, a lo largo del Powerpoint e interacción con el alumnado.
- Mirarse a los ojos de dos en dos y observar los pensamientos y sensaciones corporales.
- Poner la mano en el pecho y en el abdomen e indicar qué sentían en ese momento.
- Técnica de respiración cuadrada.
- Preguntas generales para conocerlos sobre: educación, adolescencia, música.

SESIÓN 2- Escaneo corporal

OBJETIVOS

- Prestar atención a los movimientos corporales y a las sensaciones del cuerpo.
- Conectar con sus iguales a través de la risa.

ACTIVIDADES

- Encuesta sociodemográfica para conocer más datos de su vida cotidiana y saber más características importantes sobre los alumnos y alumnas.
- Levantarse y, en parejas, se debían hacer reír el uno al otro, mientras la otra persona tenía que intentar resistir sin reírse.
- Explicación teórica con el empleo del Powerpoint sobre el escaneo corporal: el concepto y características.
- A mitad de la explicación, a cada alumno se les daba un emoticono diferente y tenían, sólo con los ojos (ya que era obligatoria el uso de mascarillas), expresar esa emoción: enfado, tristeza y/o alegría.
- Preguntas a lo largo del Powerpoint para crear un debate grupal.
- Meditación de escaneo corporal.
- Respiración corporal de Jacobson.
- Autoevaluación de la semana y cuadro para rellenar en casa sobre una experiencia consciente, e indicarles que en su hogar era recomendable practicar las meditaciones hechas en clase.

SESIÓN 3- Atención a la respiración

OBJETIVOS

- Realizar la respiración de anclaje.
- Ser consciente de las sensaciones durante la respiración.

ACTIVIDADES

- Recomendaciones y preguntas de la semana anterior.
- Teoría con el uso del Powerpoint sobre los beneficios de la meditación de atención a la respiración, los conceptos de aceptación, soltar o desprenderse, abstenerse de juzgar, curiosidad o mente del principiante, unión entre cuerpo y mente, famosos que practican mindfulness.
- En mitad de la explicación, se levantaron e hicieron *pranayamas* (inspirar 4 segundos, retener 8 segundos y espirar 16 segundos), además de imaginarse diferentes situaciones como lavarse los dientes, que estaban en clase, que veían a un niño llorando, que estaban caminando al centro educativo, etc.).
- Meditación basada en la atención a la respiración y puesta en común.
- Realizar un cuestionario para aumentar su autoconocimiento y descubrir sus propias cualidades.
- Se entrevistaban en parejas sobre recuerdos de la infancia, motivación para ir al Instituto, cualidades de una persona para tener una amistad, qué estilo docente tendrían si fueran profesores. Las parejas eran elegidas por ellos.

SESIÓN 4- Conseguir una meta

OBJETIVOS

- Practicar el establecimiento de metas y aprender los pasos para conseguirlas.
- Observar las sensaciones corporales durante la meditación y centrarse en la respiración.

ACTIVIDADES

- Meditación de atención a la respiración y puesta en común.
- Cada alumno tenía que comentar una experiencia positiva que fuera reciente en el tiempo.

- Explicar en qué les gustaría trabajar y cómo podrían conseguirlo, además de qué dificultades se podrían encontrar y qué sentirían al obtenerlo.

- Preguntas generales sobre las sesiones, su experiencia inicial con el mindfulness, aportaciones y recomendaciones sobre las prácticas, conocer su opinión sobre las sesiones, si estaban interesados en las mismas, y cómo se definen como personas.

- Autoevaluación de la semana y cuadro de la experiencia positiva para rellenar en casa, y recomendar que hagan las meditaciones expuestas en clase.

SESIÓN 5- Pensamientos

OBJETIVOS

- Diferenciar entre el “yo observador y lo observado”.
- Desidentificación de los pensamientos.
- Observar los pensamientos. Diferenciar entre “soy una mala persona y estoy teniendo el pensamiento de que soy una mala persona”. Diferenciar entre “no soy capaz de hacer este trabajo y estoy teniendo el pensamiento de que no soy capaz de hacer este trabajo”.

ACTIVIDADES

- Recomendaciones y experiencias a lo largo de semana.
- Comentar acontecimientos positivos que tuvieran esa semana, de manera voluntaria.
- Teoría con el Powerpoint sobre características relacionadas con la meditación de los pensamientos, aprender a distanciarse y a desidentificarse de los pensamientos, aprender a crear diálogos constructivos con los pensamientos, y conocer el concepto de pensamientos automáticos.
 - Debate grupal a lo largo de la explicación teórica.
 - Meditación basada en los pensamientos y puesta en común.
 - *Body scan*.

SESIÓN 6- Momentos desagradables

OBJETIVOS

- Aprender a ser tolerantes con uno mismo y con los demás.
- Aceptar los momentos desagradables como algo habitual y necesario en la vida cotidiana.
- Aprender a superar las dificultades que pueden surgir.

ACTIVIDADES

- Meditación basada en los pensamientos y puesta en común.
- Comentar un hecho desagradable que hubieran tenido en los últimos días, primero en parejas y después a nivel grupal.
- Leer el texto “la realidad debajo de los pensamientos” y obtener conclusiones acerca del mismo.
- Autoevaluación de la semana y cuadro de experiencias desagradables para rellenar en casa, y recomendarles que realicen las meditaciones expuestas en clase.

SESIÓN 7- Emociones

OBJETIVOS

- Aprender a hacer una pausa.
- Enseñarles a gestionar las emociones y a ser conscientes de ellas.

ACTIVIDADES

- Experiencias de la semana anterior.
- Al comenzar y al acabar la sesión, escribieron qué emoción tenían en esos momentos.
- Parte teórica sobre las emociones con el uso del Powerpoint, diferenciar entre emoción y sentimiento, ejemplos de los mismos, distorsiones cognitivas,

aprender a no identificarse con las emociones y a ser consciente de que son pasajeras, y sobreidentificación de emociones.

- Debate grupal a lo largo de la explicación.

- A cada alumno se le hacía entrega de una imagen diferente, por ejemplo, el abrazo de un abuelo a su nieta, el atentado del 11 de marzo, el volcán de La Palma, un padre enfadado, y tenían que indicar qué emoción tenían las personas de la imagen y posteriormente, realizar un dibujo.

- Meditación de estados emocionales de tristeza, miedo, enfado, y finalmente, alegría.

- Completar frases indicando cómo se sentían en diferentes situaciones, por ejemplo, cuando una persona es el líder, cuando participan en un grupo nuevo, etc.

- Entrega de un cuadro con la Técnica STOP, para que la realicen en sus hogares y explicarles y enseñarles cómo se hace.

- Video de Victor Kupperts sobre “el arte de escuchar”.

- Autoevaluación de la semana. Coincidió con una sesión esa semana por cuestiones de festividades.

SESIÓN 8- Unión de las diferentes sesiones

OBJETIVOS

- Recopilar todas las prácticas de meditación realizadas.

- Observar los pensamientos.

- Ser conscientes de que las emociones son pasajeras.

- Atender a la respiración y centrarse en ella.

ACTIVIDADES

- Dificultades de la práctica meditativa y experiencias de la semana.

- En el pabellón del I.E.S, realizar una mezcla de todas las meditaciones hechas hasta ese momento: atención a la respiración, meditación de los pensamientos y de los estados emocionales, además de *body scan*, esta meditación la hicieron tumbados en una esterilla (el resto estuvo en el aula, sentados).

- Puesta en común de las sensaciones percibidas y de la emoción vivida.

- En parejas y a nivel grupal, contestar a preguntas relacionadas con la tristeza y el miedo.

- Cada uno cerraba los ojos y sentía la respiración; a continuación, levantaban primero un brazo y lo mantenían unos segundos, que les resultara incómodo, y después con el otro.

SESIÓN 9- Dinámicas divertidas

OBJETIVOS

- Establecer nexos de unión con los iguales.

- Ser capaz de constituir diferentes roles y enfrentarse a distintas situaciones.

- Descubrirse a uno mismo.

ACTIVIDADES

- Relajación corporal de Jacobson.

- Diferentes preguntas sobre el momento más alegre o triste de sus vidas, la persona que más ha influido en sus vidas y las mejores vacaciones.

- Entregar cuadro para rellenar durante la semana y comenzar a completarlo, momentos de estrés y practicar un día la meditación con un miembro de la familia.

- Hacer dinámicas divertidas en las que una de las alumnas cambió el rol de alumna a docente, y ella era la encargada de decidir quién hacía una actividad

concreta; por ejemplo, cantar una canción, convertirse en profesor, imitar a un famoso, improvisar un anuncio, vender un objeto, convertirse en periodista, etc.

- Autoevaluación de la semana.

SESIÓN 10- Emociones difíciles y alimentación consciente

OBJETIVOS

- Cambiar los acontecimientos y hechos desde la aceptación.
- Diferenciar entre aceptación, resignación y renuncia al cambio.

ACTIVIDADES

- Consejos y problemas surgidos en las meditaciones anteriores.
- Explicación teórica sobre cómo controlar las emociones difíciles, aprender la tolerancia al fracaso.
- Debate grupal a lo largo de la exposición.
- Experiencias personales relacionadas con la no gestión de emociones y enseñarles a “parar y reconocerlas”.
- En el pabellón del centro educativo, se les enseñó la técnica de la alimentación consciente con una uva pasa, en la que tenían que ir sintiéndola poco a poco, observarla y olerla, antes de masticarla.
- Puesta en común.
- Entrega de un cuadro para rellenar durante la semana para caminar de manera consciente.

SESIÓN 11- Empatía

OBJETIVOS

- Conocer el concepto de empatía.
- Ser capaz de conectar con otras personas a través de diferentes casos que pueden ser reales para adolescentes.

- Conocer la importancia de tratar con respeto y amabilidad al resto de personas.

- Ayudar a comprender a los iguales

ACTIVIDADES

- Meditación para emociones difíciles.

- Preguntas acerca de los pensamientos que tienen en ese momento y exposición de diferentes casos en los que tenían que reflejar cómo se sentían cada una de las personas implicadas.

- Autoevaluación de la semana.

SESIÓN 12-Comunicación y Compasión

OBJETIVOS

- Aprender a comunicarse de manera eficaz.

- Trabajar la empatía afectiva, sabiendo diferenciar entre empatía cognitiva y afectiva.

- Comprender el concepto de compasión.

ACTIVIDADES

- Recomendaciones y dudas de la semana anterior.

- Explicación teórica de porqué es útil el Mindfulness y la meditación, comunicación verbal y no verbal, los estilos de manejo de conflictos y la diferencia entre empatía y compasión.

- Debate grupal con distintas preguntas a lo largo de la explicación.

- Por parejas, tenían que estar un minuto de escucha activa; a continuación de manera voluntaria, contaban cómo se habían sentido y qué es lo que les habían comentado.

- Meditación *Metta*.

-Cartas de agradecimiento al igual, que el personal investigador había decidido previamente (para que nadie quedara sin carta o un alumno tuviera más de una carta) y al profesor qué ellos decidieron. Podían elegir si la entregaban o no.

SESIÓN 13- Visualización y estilos de comunicación

OBJETIVOS

- Conocer y practicar los tres estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.

- Ser consciente del poder de la visualización para conseguir un estado de relajación mental.

ACTIVIDADES

- Presentación con Powerpoint sobre estilos de comunicación.

- Comentar ciertos ejemplos de cada estilo de comunicación en una situación real.

- Meditación de la montaña.

- En parejas, diferentes casos relacionados con los estilos de comunicación.

- Autoevaluación de la semana y entregar un cuadro para trabajar durante la semana sobre comunicaciones difíciles.

SESIÓN 14- Autocompasión y caminar consciente

OBJETIVOS

- Mejorar la autoestima.

- Trabajar la autocompasión.

- Aprender que no es malo fracasar e intentar conseguir no tener baja tolerancia a la frustración.

- Ser consciente de una actividad cotidiana como es caminar.

ACTIVIDADES

- Dificultades y consejos de la semana anterior
- Con los ojos cerrados en el pabellón del centro, en una esterilla, iban sintiendo la respiración y observando los pensamientos. Estaban en círculo.
- Con los ojos vendados, en parejas, iba andando un alumno sin ver y su igual le iba guiando; después, se realizó un cambio.
- Meditación *Tonglen*, tumbados en la esterilla.
- En parejas, comentar diferentes casos propuestos relacionados con adolescentes.

SESIÓN 15- Visualización

OBJETIVOS

- Trabajar la imaginación.
- Ser consciente de las sensaciones corporales.

ACTIVIDADES

- Comentar dudas surgidas.
- Meditación de visualización y debate al finalizar.
- Comentar experiencias surgidas como momentos agradables, desagradables, momentos de estrés.
- Teoría mediante el uso del Powerpoint con preguntas a lo largo de la exposición relacionadas con el tema de la autocompasión y el apego.
- Entregarles el cuadro de alimentación consciente para trabajar durante la semana.
- Autoevaluación de la semana.

SESIÓN 16- Consolidación del Mindfulness

OBJETIVOS

- Prevención de recaídas.
- Generalizar lo aprendido a situaciones personales.
- Preparación de situaciones reales.

ACTIVIDADES

- Leer de manera individual un texto sobre Mindfulness y explicar qué han entendido.
- Consejos, recomendaciones sobre el Mindfulness y comentar de nuevo los beneficios y utilidades.
- Meditación *Metta* y *Tonglen* en el pabellón del centro.
- Actividades de risoterapia en las que se produjo un cambio de rol por parte de dos alumnos.

CUADROS

En el apartado de actividades de diferentes sesiones, está indicado que se han empleado diferentes cuadros. Éstos sirven para permitir que los alumnos sean más conscientes de las situaciones que presentan en su presente y para darse cuenta de las emociones que están teniendo en esos momentos. Estos se han empleado porque tal y como sugiere Molina (2022), el Mindfulness puede ser muy beneficioso para enfrentarse a situaciones cotidianas. El ser consciente del momento presente permite aceptar la realidad tal y como es, y, por tanto, mejora la gestión de las emociones, disminuye los pensamientos obsesivos y disminuye la impulsividad, contribuyendo a un estado más ecuánime (Birnbbaum y Birnbbaum, 2008; Garrote-Caparrós et al., 2021). El hecho de aplicar Mindfulness, es decir, ser consciente de las situaciones presentes, permite mejorar la concentración y la atención, ayuda a afrontar los problemas, aumenta la creatividad, las relaciones interpersonales y la compasión, es decir, permite que una persona sienta una mayor felicidad (García-Campayo, 2020).

CUADRO: EXPERIENCIA CONSCIENTE

<p>¿Cuál era la situación? ¿Dónde estabas, con quién estabas, qué estabas haciendo?</p>	<p>¿Qué emociones, pensamientos, sensaciones, notaste ANTES de decidir experimentar esta acción con plena conciencia?</p>	<p>¿Qué emociones, pensamientos, sensaciones, notaste MIENTRAS practicabas la plena conciencia?</p>	<p>¿Qué aprendiste de esta experiencia?</p>	<p>¿Qué emociones, pensamientos, sensaciones, tienes AHORA mientras escribes este registro?</p>
<p><u>EJEMPLO:</u> Me estaba lavando los dientes, estaba sola.</p>	<p>Había acabado de comer y pensé “me voy a lavar los dientes”, estaba en “piloto automático”</p>	<p>Iba notando todo el proceso paso a paso, me fijé en las sensaciones de la boca, notaba la mano más</p>	<p>Hace que una tarea muy cotidiana se vuelva más interesante y que no me</p>	<p>Siento los dedos y la mano al ir escribiendo de manera consciente, me siento agradecida</p>

	comiendo y decidí sentir atención plena.	pesada al ser más consciente del movimiento, y el tiempo parecía detenerse por unos minutos.	vengan pensamientos sobre el pasado ni el futuro.	por poder haber tenido la mente y el cuerpo en el presente.
--	--	--	---	---

CUADRO: EXPERIENCIA POSITIVA

¿Cuál fue la experiencia?	¿Tuviste conciencia de las experiencias placenteras durante el evento?	¿Cómo se sintió tu cuerpo detalladamente durante el evento?	¿Qué estados de ánimos, emociones y pensamientos acompañaron a este evento?	¿Qué pensamientos, emociones y sensaciones tienes AHORA al hacer el registro?
<u>EJEMPLO:</u> Estaba en el autobús, escuchando mi canción favorita	Sí	Me sentí relajada, me notaba la sonrisa en la cara, la mirada alegre.	“Me encanta esta canción”, alegría, me noté feliz.	Me gusta ser consciente de experiencias positivas y no estar sólo en “la mente”
<u>OTRO EJEMPLO:</u> Salí con mis mejores amigas, estuvimos en un bar charlando de anécdotas.	Sí	Me sentí feliz de poder conversar con ellos y hablar de “nuestras cosas”, sin otra preocupación que ésa.	Estaba feliz, contenta, pensé “qué pena que nos tengamos que ir tan pronto, con lo bien que estamos”.	Al recordarlo, me ha salido una sonrisa, tengo ganas de repetir el encuentro.

CUADRO: MOMENTO DESAGRADABLE

¿Cuál fue la experiencia?	¿Fuiste consciente de las emociones desagradables durante el evento?	Describe detalladamente cómo se sintió tu cuerpo durante la experiencia	¿Qué estados de ánimo, emociones y pensamientos tuviste?	¿Qué emociones, pensamientos, sensaciones, tienes AHORA mientras escribes este registro?
<p><u>EJEMPLO:</u> Discutí con una amiga porque no nos poníamos de acuerdo en qué película ver en el cine.</p>	<p>Sí</p>	<p>Sentí tensión en el cuerpo y en los hombros, sentí presión en la cabeza, me dolía el estómago.</p>	<p>Enfado, rabia. “Pero qué pasa, ¿Qué hay que hacer lo que dice ella? ¿Pero quién se cree que es?”</p>	<p>Me noto con menor tensión y soy capaz de ver que no era para tanto el conflicto.</p>
<p><u>OTRO EJEMPLO:</u> Un profesor me echó la bronca por algo que no hice.</p>	<p>Sí</p>	<p>Sentí dolor en la espalda, notaba mi estómago muy agitado.</p>	<p>Rabia, enfado. “Pero, si yo no he hecho nada”. “Siempre tengo que tener la culpa de todo”.</p>	<p>Me noto más tranquila y lo veo desde una perspectiva diferente, es decir, ahora no le doy tanta importancia.</p>

CUADRO: TÉCNICA STOP

¿Cuál fue la situación?	¿Qué sucedía cuando pensaste tomar un Espacio de respiración? (cuerpo, mente, emoción)	¿Qué notaste MIENTRAS realizabas el “Espacio de respiración”? (cuerpo, mente, emoción)	¿Qué notaste DESPUÉS DE REALIZAR el “Espacio de respiración”? (cuerpo, mente, emoción, acción)	¿Qué aprendiste?
<p><u>EJEMPLO</u></p> <p>Iba a realizar un examen.</p>	<p>Estaba super tensa, pensaba “voy a suspender” “no me acuerdo de nada”. Sentí rabia y tristeza hacia mí misma. Y pensé en hacer la técnica STOP.</p>	<p>Noté tensión en el cuerpo, pero poco a poco fui relajándome. Sentí cómo mi estómago se relajaba. Noté mucha más tranquilidad.</p>	<p>Sentí paz en mi cuerpo, mi mente no estaba de un lado para otro y fui capaz de concentrarme sólo en lo que tenía que hacer.</p>	<p>Sin esa pausa, mis nervios hubieran aumentado cada vez más y más, hasta que la tensión se hubiera apoderado completamente de mí.</p>

CUADRO: ESTRÉS

Situación	Sensaciones corporales	Emociones
<p><u>EJEMPLO:</u> Me quedan dos días para un examen y todavía hay mucho contenido del tema que no me he estudiado y eso me crea una sensación de estrés.</p>	<p>Me noto tensión en la espalda, “como si una espada me atravesara”, tengo dolor de cabeza, noto dolor en los hombros y en el estómago.</p>	<p>Ira hacia mí misma por no tenerlo ya estudiado, miedo por suspender el examen.</p>

CUADRO: CAMINAR CONSCIENTE

¿Cuál fue la sensación?	¿Cuál fue la emoción que sentiste?	¿Qué pensaste?	¿Fue agradable?	¿Qué notas ahora al escribir?
EJEMPLO: Iba caminando por la playa y me sentía consciente de todo lo que estaba sucediendo.	Alegría por poder disfrutar de un “gran día”.	Tengo que hacerlo más veces, el hecho de poder estar concentrada viendo un paisaje tan bonito.	Sí	Lo recuerdo con una sonrisa, tengo ganas de repetirlo.

CUADRO: COMUNICACIONES DIFÍCILES

Describe la comunicación. ¿Con quién? ¿Sobre qué asunto?	¿Qué esperabas y cómo querías ser tratado?	¿Qué obtuviste realmente (en términos de resultados y trato)?	¿Qué crees que quería la otra persona? ¿Qué obtuvo realmente (resultado/trato)?	¿Cómo te sentiste (física y emocionalmente) durante y después?	¿Qué notas AHORA (física y emocionalmente) mientras recuerdas esta comunicación?
EJEMPLO: Hablé con un profesor sobre un examen que no estaba de acuerdo con la nota.	Esperaba convencerle y que cambiara de opinión.	Nada de lo esperado. No me dejó que expresara mi opinión.	Quería que yo entendiera la nota que tuve, pero no lo entendía.	Tenía el estómago y los hombros tensos y me notaba enojada. Poco a poco, me fui calmando.	Siento alegría por haber expuesto mi opinión, aunque no haya tenido los resultados esperados.

CUADRO: ALIMENTACIÓN CONSCIENTE

¿Qué has sentido en ese momento?	¿Qué pensamientos tienes al escribirlo?	¿Qué emoción tienes al escribirlo?
<p><u>Ejemplo:</u> Primero me fijé en el plato, solo lo observaba. Después me centré en los cubiertos y me sentía totalmente en “atención plena”, en estado Mindfulness. Fui saboreando poco a poco y notando el sabor que nunca antes lo había sentido.</p>	<p>Por un lado, una situación extraña por hacer tan consciente, algo tan habitual y, por otro lado, disfruté mucho más. Pensaba “que bien me lo estoy pasando”.</p>	<p>Alegría, estoy sonriendo al recordarlo.</p>

10.2. ARTÍCULO DERIVADO DE LA TESIS

Una intervención educativa con adolescentes basada en el mindfulness: investigación cualitativa An educational intervention with adolescents based on mindfulness: qualitative research

Isabel Mauriz-Turrado, Javier Fernandez-Rio
Universidad de Oviedo (España)

Resumen. Esta investigación analizó la influencia de un programa de Mindfulness en el entorno escolar dentro del horario curricular a una población de adolescentes gracias a la percepción del alumnado, de sus familiares y de la tutora y jefa de estudios. Por ello, se realizó una investigación cualitativa en la que se realizaron diferentes entrevistas individuales y grupos focales a la comunidad educativa a lo largo del estudio y al finalizar el mismo. En esta investigación fue necesario el distanciamiento social y el uso de mascarillas, debido a las restricciones propias de la pandemia. Un total de 17 estudiantes de 2º E.S.O de 13 a 15 años participaron en el estudio. Del análisis de datos, emergieron siete temas: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, cambio emocional*. Los resultados mostraron una mejora en las relaciones interpersonales y un mayor estado de relajación y bienestar emocional. Asimismo, ha permitido que el alumnado aumente su capacidad de concentración y atención y pueda ser más consciente del momento presente tanto en actividades lectivas como extraescolares. Se concluyó que los programas basados en Mindfulness son necesarios por las mejoras que producen en la población adolescente y que satisfacen a la comunidad educativa.

Palabras clave: educación secundaria; Mindfulness; contexto escolar; educación emocional; relajación

Abstract. This research studied the influence of a Mindfulness program inside the school environment within the curricular schedule to a group of adolescents thanks to the perception of the student body, their families and the tutor and head of studies. For this reason, one qualitative research was carried out where different individual interviews and focus groups were conducted with the educational community throughout the study and at its ending. In this research, social distancing and the use of masks were necessary, due to the own restrictions of the pandemic. A total of 17 students from 2nd E.S.O. year among 13 and 15 years old participated in the test. From the data analysis, seven themes emerged: *global perspective, relaxation and calm, interpersonal relationships, present-moment awareness, attention and concentration, attitude towards a problem, emotional change*. The results showed an improvement with respect to interpersonal relationships and a superior state of relaxation and emotional well-being. Additionally, this activity has allowed students to increase their capacity of concentration and attention and to improve the present-moment awareness both at school and at extra-curricular activities. We concluded that Mindfulness-based programs are necessary because of the progress that they produce in adolescents' groups and that fulfil the scholar community.

Keywords: secondary education; Mindfulness; school context; emotional education; relaxation

Fecha recepción: 05-11-22. Fecha de aceptación: 20-05-23

Isabel Mauriz Turrado
maurizisabel@uniovi.es

Introducción

La adolescencia es una etapa de cambios a nivel físico, psicológico y neurológico (Díaz, et al., 2018). La salud mental en adolescentes es estudiada debido a los problemas que acarrea en los más jóvenes, como falta de atención, escasa regulación emocional y generación de conflictos (Solmi, et al., 2022). Debido a la cantidad de horas que los educandos están en la escuela, el contexto educativo parece ser el mejor lugar para implementar programas socioemocionales (Greenberg, 2010), por lo que los centros educativos pueden proporcionar al alumnado habilidades relacionadas con la atención plena (Montero-Marin, et al., 2022).

La gestión emocional es necesaria para una mejora en las relaciones interpersonales y un mayor bienestar personal y social (Costa, et al., 2021). Desde una perspectiva psicológica y como conjunto de prácticas de meditación surge el Mindfulness (Germer, et al., 2005). Esta herramienta se entiende como el acto de centrar la atención de manera intencionada en el momento presente (Kabat-Zinn, 2003) merced a la conciencia activa (Brown, et al., 2007; Sánchez, 2011). En este sentido, Hölzet, et al. (2011) sugieren que existe una relación intrínseca entre el Mindfulness y la gestión emocional, y que este conjunto de

técnicas es capaz de producir transformaciones en uno mismo. Asimismo, Mercader (2020) ha evidenciado en adolescentes una cierta correlación entre la capacidad de ser consciente en el momento presente y la disminución de variables como la ansiedad, la depresión, los problemas interpersonales, la incertidumbre sobre el futuro y el riesgo psicosocial. Con anterioridad, Vargas (2010) y Langer, et al. (2015) también lo habían mencionado, valorando el efecto positivo del Mindfulness incluso sobre variables fisiológicas, como la regulación de la presión sanguínea o el sistema inmunitario.

El Mindfulness pretende que los más jóvenes sean capaces de adquirir habilidades relacionadas con una buena gestión del estrés y, asimismo, una mejora en las conductas psico-sociales (Felver, et al., 2016). Zenner et al. (2014) relacionan la atención plena con un incremento en las funciones ejecutivas como son la atención y el autocontrol, en la misma línea que los descansos activos (Ruiz-Ariza, et al., 2021); igualmente se consigue un incremento en la resiliencia o capacidad de adaptarse a situaciones adversas y, además, hay una correlación con una disminución en las conductas disruptivas. De hecho, el beneficio del Mindfulness con adolescentes escolares puede evidenciarse con una práctica diaria de 10 a 15 minutos (Felver & Jennings, 2016), mejorando sus habilidades cognitivas y

prediciendo el rendimiento académico al regular el clima dentro del aula (Amutio-Kareaga, et al., 2015; López-González, et al., 2016; Pinazo, et al., 2020). López-Sánchez, et al. (2023) recomiendan que, para incentivar la convivencia en las clases, es muy adecuada la opción de los modelos cooperativos en sus tres alternativas: juegos, metodología de aprendizaje y desafíos físicos, sin obviar el hecho de que haya diferencias cuando trabajan alumnos afines y no afines (Maeso & Lafuente, 2023). En este sentido, el Mindfulness puede ser utilizado dentro de un contexto de gamificación; de hecho, las estrategias innovadoras podrían incrementar el aprendizaje motriz y las habilidades sociales y afectivas en comparación con otros métodos más tradicionales (Sevilla-Sánchez, et al., 2023). Por esta razón, las sesiones de relajación incluidas dentro del ámbito del Mindfulness han ido en aumento dentro del contexto escolar debido a las mejoras que conlleva respecto a la capacidad psicomotriz. De hecho, en España cabe destacar los Programas *TREVA* (López-González, 2013), y *Aulas Felices y Escuelas Despiertas* (López-González, 2014). Todos ellos sirven para ser más conscientes del propio cuerpo, para mejorar la respiración y, asimismo, ayuda a tener un mayor descanso y sueño, por lo que implica un incremento en la concentración y en el bienestar físico. Existen diferentes tipos de técnicas de relajación, como la relajación muscular progresiva, el entrenamiento autógeno o el *biofeedback*, entre otras (Vera & Vila, 1991), destacando la primera de ellas. Es útil compaginar tal técnica con el Mindfulness, en especial en adolescentes escolares, ya que genera respuestas positivas a nivel de tensión emocional (Dsouza, et al., 2015). La relajación muscular progresiva fue propuesta por Jacobson y hace hincapié en la contracción y posterior relajación de las partes corporales (Gómez, 2013).

Basado en todo lo anterior, el objetivo fundamental de este proyecto fue analizar el impacto de un programa de intervención basado en el Mindfulness en alumnado de educación secundaria y en la comunidad educativa.

Metodología

Esta investigación se basó en una metodología cualitativa de naturaleza fenomenológica (Fuster, 2019). Los esquemas de trabajo basados en los análisis fenomenológicos se desarrollan utilizando entrevistas en profundidad junto con la recopilación de datos cualitativos. Conforme a Smith & Osborn (2003), las entrevistas proporcionan una variada información (verbal y no verbal), son siempre grabadas en audio y transcritas textualmente para realizar el análisis final a partir de estas herramientas. Los resultados se suelen presentar como una narración completa o discursiva, organizándose por temáticas y con citas textuales de los participantes para lograr la transparencia en el mensaje.

Asimismo, puede haber creatividad y flexibilidad a la hora de seguir esta metodología fenomenológica, concretamente respecto al tamaño de la muestra (Smith, 2015).

Se emplea para comprender las diferentes experiencias vividas dentro del contexto en el que tienen lugar (Guerreiro-Castañeda, et al., 2017), por lo que se trata de comprender los fenómenos tal y como son vividos (Vivar, et al., 2010). Este análisis recoge aspectos que están al margen de lo cuantificable y que son trascendentes en la tarea educativa (Fuster, 2019). Según Cerbore (2013), la fenomenología es la filosofía y la ciencia que estudia los fenómenos que ocurren en el mundo para poder comprenderlos. Dentro del campo de la Educación, la fenomenología no se trata sólo de un enfoque pedagógico, también busca una reflexión de las cuestiones educativas con el alumnado (Van Manen, 2003).

Pese a que el Mindfulness evidencia resultados prometedores en el funcionamiento global de los adolescentes, todos los estudios presentan limitaciones metodológicas (García-Campayo, et al., 2017); en este caso, el tamaño y la selección de la muestra, así como el hecho de que la medición de la efectividad del ensayo se haya ejecutado por la misma fuente (aunque de manera independiente), suponen ciertos sesgos, en la misma línea que Pinazo, et al. (2020).

Instrumentos

Entrevistas individuales

Éstas tienen validez, al poder conocer la opinión personal de cada sujeto (Álvarez-Gayou, 2004; Kvale, 2011) en el sentido pleno, mostrando la imagen más clara y representativa posible de su situación, con retroalimentación y reevaluación (Martínez, 2006). La investigación cualitativa busca analizar cómo los procesos psicosociales son moldeados por las personas, actividades y comprensiones que conforman su contexto vital; se ve cómo las intervenciones educativas afectan a los alumnos, sus reacciones e interpretaciones. El origen fenomenológico de la investigación cualitativa supone que todo el conocimiento que podemos obtener está mediado por nuestra propia perspectiva, propósitos y cultura, pero a la vez demuestra su validez al mostrar el conocimiento de las perspectivas y del entorno de los participantes, así como las interrelaciones generadas durante el proceso entre éstos y la fuente investigadora (Yardley, 2017). Las entrevistas individuales, en investigación cualitativa, son un instrumento fundamental que se caracteriza por contener una serie de preguntas con respuestas abiertas con el fin de conocer datos de los participantes como su percepción del mundo o el sentido que les aportan sus vivencias (McMillan & Schumacher, 2005). Se realizaron dos entrevistas individuales a cada alumno participante durante el programa de intervención: la primera tuvo lugar en la sesión 5ª y la segunda en la sesión 12ª. Se realizó una tercera al finalizar el programa (Anexo 1).

Cuando terminó la intervención, además de a los estudiantes se realizaron entrevistas individuales a la tutora del grupo-clase, a la jefa de estudios del centro educativo y a los progenitores que de manera voluntaria accedieron a la misma. Las cuestiones fueron similares a las que se realiza-

ron al alumnado para poder triangular la información. Se buscaba preguntarles la opinión general sobre el proyecto, las mejoras respecto a la autoestima, la concentración y la atención, observadas en el grupo de estudiantes participantes, descubrir si creían que los menores eran más conscientes del momento presente, además de las relaciones interpersonales y el estado de relajación en las clases. Igualmente, a las familias, se les preguntó si creían que sus hijos habían adquirido alguna habilidad nueva gracias al Mindfulness, si existían cambios en la forma de afrontar un conflicto y si creían que les habían resultado útiles las sesiones.

Grupos focales

A través de estos se pueden conocer las opiniones de los participantes mediante un diálogo activo (Rodas & Pacheco, 2020). Por todo ello, son idóneos para conseguir que las respuestas sean profundas y con gran utilidad debido a la interacción que se produce en el grupo, además de poder compartir las experiencias vividas (Harwood, et al., 2010). Es una herramienta de recolección de datos de tipo cualitativo que difiere de la entrevista por su carácter grupal (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Se realizaron dos grupos focales con el alumnado participante durante la intervención: el primero después de la 5ª sesión y el segundo al acabar la sesión 12ª (Anexo 1). Para ello, se dividió la clase a la mitad. Para dinamizar la actividad se emplearon preguntas similares a las empleadas en las entrevistas individuales.

Las entrevistas y los grupos focales fueron grabados en audio, informando previamente a todos los sujetos de este hecho, y transcritas textualmente. La duración de las entrevistas al alumnado fue entre 10 y 20 minutos y de los grupos focales entre 15 y 30 minutos. Las entrevistas individuales y los grupos focales se realizaron en el centro educativo -tanto al alumnado como a la tutora y a la jefa de estudios-, mientras que las entrevistas a los progenitores se realizaron mediante video-llamadas. Todas las sesiones, entrevistas y grupos focales con los alumnos, así como las entrevistas con los progenitores, fueron moderadas por personal investigador, sin que ningún miembro del equipo docente estuviera presente y pudiera afectar al estudio. Sólo el personal investigador conoce los datos que han surgido en las entrevistas y grupos focales.

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el permiso del comité de ética (n.º 16/2020) de la universidad de los investigadores para llevar a cabo la investigación. En segundo lugar, se contactó con varios centros educativos para explicar el proyecto, donde se les informó de las peculiaridades del programa y de los beneficios que tiene la práctica regular de la meditación y Mindfulness. En uno de ellos tanto el equipo directivo como el equipo docente estaban conformes con el programa de intervención basado en Mindfulness o atención plena. En tercer lugar, se contactó con las familias del alumnado de 2º E.S.O., ya que se considera una

etapa de cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual, donde pueden modificarse conductas inadecuadas y aquellas interesadas en que sus hijos participaran firmaron un consentimiento informado.

El programa de intervención se llevó a cabo durante el 2º trimestre del curso 2021-2022 a lo largo de 16 sesiones de 55 minutos de duración durante nueve semanas (dos sesiones por semana) dentro del horario escolar. En aquel momento era obligatorio el uso de mascarilla y la distancia social. El estudio se basó en el programa de reducción de estrés basado en el Mindfulness (*Mindfulness-Based Stress Reduction*; MBSR) ya que aporta grandes beneficios a nivel de ansiedad, estrés y mejora en la consciencia plena (Biegel, et al., 2014; Kabat-Zinn, 2005; Zhou, et al., 2020), al que se han añadido alguna dinámica de educación emocional que aporta al alumnado más resiliencia (Pérez & Filella, 2019) y otras técnicas de relajación y atención plena para hacerlo más atractivo al alumnado adolescente. Los contenidos concretos que se han tratado están basados en el programa MBSR, el más conocido y empleado en Mindfulness (Kabat-Zinn, 2005), enfocado a conocer sus conceptos fundamentales, así como la meditación, mediante prácticas tanto formales como informales y, por lo tanto, a ser capaz de relajarse ante una situación de estrés o descubrir cómo se puede actuar siendo consciente del momento presente y sin dejarse llevar por el pasado o el futuro; dentro de las prácticas formales, destacan las meditaciones centradas en la atención a la respiración, los pensamientos y los estados emocionales como tristeza, miedo, ira y alegría. Además, también se han hecho meditaciones más específicas sobre la compasión y autocompasión. Por otro lado, se les ha enseñado la relajación muscular progresiva que, aunque no es propia del programa MBSR, aporta grandes beneficios a nivel de relajación y tensión emocional (Dsouza, et al., 2015). Las sesiones se impartieron en diferentes espacios del centro educativo, dependiendo de la sesión concreta, ya que algunas han tenido lugar en el aula habitual y otras en el pabellón polideportivo. Se desarrollaron dinámicas en parejas y en grupos de tres para fomentar la socialización y la interacción entre iguales. Se trabajaron conceptos como los pensamientos automáticos (Yavuzer, et al., 2014), la realidad que se esconde debajo de los pensamientos (Kornfield, 2009), los motivos por los que las emociones pueden influir de manera positiva y negativa (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), la empatía hacia los iguales, pero también hacia sus docentes (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007).

Participantes

En esta investigación han participado 17 alumnos, 10 chicos y siete chicas de 2º E.S.O., de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, pertenecientes a un Instituto público del norte de España. Uno de los alumnos está siendo observado por un neuropediatra, puesto que se sospecha que podría presentar necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) por trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); otro tiene necesidades

educativas especiales (NEE) por trastorno de conducta y discapacidad cognitiva; una alumna es NEAE por trastorno de lenguaje y comunicación; otra alumna es NEAE por TDAH, y hay un alumno con NEE por trastorno grave de conducta. El grupo-clase presentaba una casuística complicada por el nivel de conductas disruptivas que existían y por los comportamientos de indisciplina que tenían durante las horas lectivas. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante muestreo de conveniencia, dada la accesibilidad de los mismos para el equipo investigador (Cohen, et al., 2011). También accedieron a participar la tutora del grupo, la jefa de estudios y los progenitores de los estudiantes que aceptaron colaborar en la entrevista final (47.06 %).

Análisis de datos

El análisis de datos fue de tipo cualitativo (Pizarro, 2000). Se han realizado diferentes etapas. En la 1ª de ellas se elaboró una segmentación teniendo en consideración las preguntas formadas en el apartado de instrumentos. En la 2ª se analizaron las respuestas de los sujetos, identificándose posteriormente siete temas relevantes. En la 3ª se examinaron las respuestas más específicas y los textos que representasen de forma más clara el tema objeto de estudio, descartando los otros. Se siguieron varios criterios para asegurar la calidad del estudio (Korstjens & Moser, 2017): a) Credibilidad: gracias a la triangulación y a la observación, se basa en crear confianza para obtener datos fidedignos; b) Transferibilidad: debido a la descripción detallada del contexto educativo y las experiencias vividas; c) Confiabilidad: los hallazgos son coherentes, estables y concuerdan ambos investigadores en las conclusiones de manera independiente, como también sugiere Martínez (2006); d) Confirmabilidad: las interpretaciones de los descubrimientos son derivadas de los datos y puede ser corroborado por otros investigadores, y e) Reflexividad: busca examinar todos los supuestos para descubrir si afectan a la investigación. Todas las narraciones grabadas fueron transcritas de manera textual, teniendo en consideración el contexto (Torrás-Gómez, et al., 2022). Por lo que los datos se obtuvieron mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006) gracias a una categorización inductiva (Arbeláez & Onrubia, 2014) mediante el desarrollo de diferentes temas o categorías. Para que el conocimiento sea significativo es necesario describir de manera detallada la percepción de los sujetos con una interpretación que sea rigurosa de las narraciones (Langer, et al., 2020).

Resultados

Del análisis combinado de los datos obtenidos de los diferentes agentes participantes (estudiantes, tutora, jefa de estudio, familias) a través de diferentes instrumentos emergieron siete temas: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, cambio emocional*. A continuación, se presenta cada uno de

ellos con los extractos de textos más representativos.

Perspectiva global. En las entrevistas y en los grupos focales finales se intentó obtener la visión global del programa de intervención. El 100% del alumnado estaba conforme con el programa, les ha gustado y lo han considerado útil: «Pues la verdad que tengo muy buena opinión, porque me ha gustado bastante desde el principio» (alumno 6-entrevista), «Está bien porque lo hemos probado y nos ha gustado, yo creo que a todos» (alumna 13-entrevista), «Pues me parece algo muy bueno porque nos hacía falta para calmarnos» (alumno 17-entrevista), «A mí me han gustado, me han parecido divertidas, entretenidas y provechosas» (alumno 15-grupo focal). Todos los progenitores a los que se entrevistó, igual que a la tutora y a la jefa de estudios, les ha parecido un proyecto con muchos beneficios para los menores: «Me pareció una idea genial, creo que deberían hacerlo en todos los cursos, un trimestre por lo menos, me pareció genial, la verdad. Yo lo veo muy positivo para que los críos se concentren o sean conscientes, se valoren. Creo que es muy positivo que cojan confianza y se valoren» (madre de la alumna 8), «Me parecía muy necesario, los niños estaban un poco inquietos y necesitaban cierto cuidado; así que muy bien, me ha gustado. Yo estoy muy satisfecha con el proyecto y me pareció muy interesante y que estuvo muy bien llevado a cabo y que a los alumnos les gustó y que consideran que les vino bien, y sus padres también comentan que les vino bien y que están contentos, entonces yo lo considero muy positivo» (tutora), «Me ha parecido un proyecto extraordinario, que permite el acercamiento entre el centro educativo y la universidad en una colaboración estrecha. Ha ayudado a los alumnos a mejorar su nivel de trabajo, su nivel de cohesión dentro del grupo, su nivel de concentración, y estamos muy contentos con este proyecto» (jefa de estudios).

Relajación y tranquilidad. La característica que más resaltan del programa fue la tranquilidad que han conseguido gracias a las meditaciones; este ha sido el factor más relevante, en el que todos han dejado claro, que se han sentido relajados «Me siento más tranquila, más calmada... Siento tranquilidad, que no hay ningún problema. Yo siento que cuando lo hacemos ya estoy relajada para todo el día. En el estómago tengo algo de tensión, pero cuando lo hacemos se me tranquiliza todo» (alumna 8-1ª entrevista), «Estoy más relajado cuando hago las actividades» (alumno 10-1º grupo focal), «Antes había situaciones que me enfadaban más, y ahora ya no me enfado. Por ejemplo, estrés que tenía, si tenía que hacer muchos deberes, ahora ya no me estreso tanto» (alumno 16- 2ª entrevista), «Cuando me enfado o cosas así, lo noto más. Con alguien de mi familia, antes me enfada bastante, cuando iba a la habitación pegaba un portazo, ahora voy despacio y cierro la puerta normal» (alumno 2- entrevista final). Las familias y la tutora y jefa de estudios dejan patente que esa tranquilidad se ha relacionado directamente con mejores conductas: «A él lo vemos más tranquilo, más relajado, antes era como que se cabreaba, ahora no» (madre del alumno 10), «Sí, lo han

conseguido y de hecho ha quedado de manifiesto en las reuniones de equipos docentes que tenemos a lo largo de los diferentes trimestres, donde se ha dicho que los alumnos estaban más participativos y relajados» (jefa de estudios), «Yo creo que muchos sí, están más tranquilos, no interrumpen tanto, respetan más el turno de palabra que es un problema que tenían muy a menudo, no se faltan al respeto, que se equivocaba uno y enseguida iban ellos a señalar el fallo del otro, en vez del suyo propio» (tutora).

Relaciones interpersonales. Este fue el tema que menos cambios ha producido; aun así, los participantes han demostrado mejores comportamientos tanto con sus docentes e iguales, además de con sus familiares. Respecto a los compañeros: «Sí, estoy más calmado con ellos, que ha ido a mejor, que no soy tan agresivo» (alumno 6- 1ª entrevista). Respecto a sus docentes: «Yo noto que ha ido a mejor, que me estoy portando mejor» (alumno 15- 1º grupo focal), «Ya no soy tan revoltoso, se puede decir, ni hablo tanto. Más calmado» (alumno 17- 2ª entrevista). Con sus familiares: «Les hablo más tranquilo cuando me regañan o cuando me levantan la voz respondo normal» (alumno 7- entrevista final), «Con mi familia yo creo que ha mejorado en todos los sentidos» (alumno 15- grupo focal final), «Pues hicimos mindfulness en casa, juntos, ósea que sí» (madre de la alumna 8). Tanto la jefa de estudios como la tutora observan una mejora en las relaciones debido a la reflexión que ha realizado el alumnado acerca de sus conductas inapropiadas, por lo que se traduce en una mayor empatía y asertividad: «Sí, creo que ha repercutido, creo que los alumnos han reflexionado sobre sus conductas, las relaciones entre ellos han mejorado. Han mejorado en sus relaciones interpersonales y en sus relaciones con el equipo docente que les impartió docencia, la mejora es evidente» (jefa de estudios), «A veces los veo más empatía que antes, porque antes iban directamente a quejarse, sobre cómo les tratábamos los profesores o cómo eran otros compañeros y ahora los ves que más a menudo dicen: ¡bueno claro, que es normal!, reflexionan qué provocaron las actitudes que no les gustaban; entonces sí, sí, les ha mejorado» (tutora).

Ser consciente del momento presente. El Mindfulness se define como atención plena, es decir, ser consciente de lo que está sucediendo en cada momento y los alumnos han ido incrementado su sensación de estar en el presente conforme avanzaban las sesiones: «Yo creo que sí, realmente sí, estoy más metido en lo mío y no tanto en lo de otras personas. Por ejemplo, en los exámenes, antes estaba atento a los ruidos de fuera o a lo que están haciendo los otros, miraba para otros lados, pero ahora ya no, ahora ya me concentro más» (alumno 6- 1ª entrevista), «Yo creo que sí, porque me acordaba de lo que hacíamos en clase» (alumna 11- 1º grupo focal), «Yo creo que sí. Cuando voy a estudiar, o hago los deberes o simplemente cuando camino por la calle, ya me doy cuenta de que estoy más centrada» (alumna 8- 2ª entrevista), «Yo creo que sí, porque en el futuro, no pienso nada» (alumno 7- entrevista final). Por las temáticas que se han abordado, tanto las

familias como la tutora y la jefa de estudios consideran que han incrementado esta habilidad: «Sí, es que no sé explicarte, pero sí que se pone a hacer una cosa y dice espera, que solo estoy haciendo esto» (madre de la alumna 8), «Sí, yo creo que se han abordado temáticas que permiten que el alumnado modifique sus hábitos de conducta en algunas cosas y esto le permite efectivamente tener más conciencia de las actividades que realizan» (jefa de estudios), «Yo creo que sí, que son más consciente de lo que están haciendo» (tutora).

Atención y concentración. El alumnado siente que puede concentrarse mejor en actividades lectivas, pero también en otras como los deportes: «Sí, atiendo bastante en las clases. He cambiado mucho, porque antes de estas clases tenía expulsiones y partes. Y ahora no, no tengo ninguno» (alumno 5- 1ª entrevista), «Sí, desde que meditamos me siento como más centrado en todo. Si estoy haciendo una cosa, me centro solo en ella. No pienso en lo que voy a hacer después. Cuando estoy haciendo un deporte, solo pienso en hacerlo bien» (alumno 7- 2ª entrevista), «Por ejemplo, hoy en matemáticas cuando estaba explicando el profe ya estaba más atenta y por ejemplo cuando estoy haciendo la comida con mi hermana, también estoy atenta» (alumna 4- entrevista final), «A mí me ha ayudado a concentrarme» (alumno 16-grupo focal final). Tanto los progenitores como la tutora y la jefa de estudios han observado una mejoría a la hora de estar centrados en las tareas escolares. Además, de manera objetiva, se han reducido el número de partes, hecho que indica una mayor concentración porque ha disminuido el número de comportamientos disruptivos dentro de las aulas: «Ha mejorado mucho en la concentración en los estudios, en tener un compromiso con sus estudios y con las tareas que tiene que realizar» (madre de la alumna 13), «Yo les noto cierta mejoría en momentos normales» (tutora), «Sí considero que ha sido una medida positiva para el grupo en general. El porcentaje de partes que entraban antes del proyecto y los que entran ahora ha disminuido» (jefa de estudios).

Actitud ante un problema. El hecho de practicar Mindfulness se refleja en un incremento de la sensación de relajación y de calma frente a algún conflicto que se les presente, ya que actúan de forma menos impulsiva: «Yo creo que sí; por ejemplo, ayer vinieron una panda porque me robaron la pelota, sólo hablé con ellos y ya y antes hubiera actuado quitándoles la pelota a la fuerza» (alumno 7-1ª entrevista), «Sí, más relajado y menos grosero» (alumno 10- 2ª entrevista), «Pues ahora de una manera más tranquila, pues pasa esto, pues pasa, porque antes me agobiaba bastante si pasaba algo y ahora ya un poco más relajada» (alumna 3- entrevista final). Los progenitores son conscientes de que sus hijos han aprendido a pensar antes de actuar y a no tener tantas reacciones incontrolables, además de poder expresarse con libertad en sus hogares: «Le cuesta menos sacar el problema, porque a lo mejor él llega, le pasa algo y no lo contaba y, ahora si me lo cuenta primero» (madre del alumno 16).

Cambio emocional. El alumnado siente que ha conseguido

do un aumento de una de las emociones básicas, la alegría, conforme ha sido más consciente de ella, según transcurría el programa: «Pues...Yo creo que sí, por ejemplo, si estoy muy triste, me tranquilizo y aprendo como a meditar me a mí misma y estar más tranquila» (alumna 11- 1ª entrevista), «Si, lo veo todo mejor que antes. Por ejemplo, un día, tenía que ir a particular de inglés, luego de mates, y luego a entrenar, me veía como frustrado y tal.... Ahora yo... Aunque esté todo ajetreado, estoy bien» (alumno 10- 2ª entrevista). «Más feliz, tal vez, más alegría» (alumna 8- entrevista final).

Discusión

El objetivo fundamental de este proyecto fue analizar el impacto de un programa de intervención basado en el Mindfulness en alumnado de educación secundaria y la comunidad educativa y, del análisis combinado de los datos obtenidos de los diferentes agentes participantes (estudiantes, tutora, jefa de estudio, familias), emergieron siete temas: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, cambio emocional*.

El programa basado en Mindfulness ha mostrado una gran utilidad en la percepción de aumento de la relajación de los estudiantes participantes y, por lo tanto, una sensación de disminución del estrés, tal y como han señalado investigaciones previas (Van de Weijer-Bergsma, et al., 2012; Kuyken, et al., 2013; Amutio-Kareaga, et al., 2015; Mercader, 2020). Se ha evidenciado una contribución positiva reduciendo los niveles de ansiedad y mejorando la atención y concentración, tal y como reseñan estudios previos (Franco, et al., 2010; Zoogman, et al., 2014; Langer, et al., 2015). Se ha señalado como importante tratar la ansiedad desde edades tempranas, porque una elevada ansiedad en la población adolescente se considera predictor de un trastorno de ansiedad en la adultez (Essau, et al., 2014) y la presente investigación ha mostrado que el Mindfulness puede trabajarlas de manera adecuada.

Por otro lado, según Meppelink, et al. (2016), los comportamientos automáticos se pueden frenar al aprender a reaccionar ante estímulos tanto internos como externos, es decir, permite salir del piloto automático. En la presente investigación, los participantes han señalado los avances obtenidos en esta línea, al señalar sentirse más conscientes del momento presente; por esto mismo, se corrobora que el Mindfulness puede ser una herramienta eficaz para evitar pensamientos repetitivos (Franco, et al., 2010) que pueden limitar las habilidades cognitivas y el equilibrio personal, alterando negativamente el rendimiento académico (López-González, et al., 2016).

Según López-González y Oriol (2016) y López-Castedo, et al. (2018), el clima del aula es potencialmente más conflictivo en jóvenes de edades comprendidas en el rango entre 13 y 15 años, como este estudio. Teniendo esto en consideración, se ha visto mejorado tal clima con-

forme avanzaban las diferentes sesiones, al igual que sugieren otros autores (Zenner, et al., 2014; López-González, et al., 2016, 2018). Los programas basados en atención plena promulgan una disminución en las conductas impulsivas (Mourão, et al., 2016; Pinazo, et al., 2020), hecho que se ha evidenciado en la presente investigación ya que, ante los problemas existentes, parte del alumnado ha conseguido pensar más en la situación y relativizar el conflicto en cuestión y ser capaz de no actuar de una manera tan impulsiva. No obstante, no ha habido grandes mejoras respecto a las relaciones interpersonales, quizá por la limitación en el tiempo, por el hecho de haber circunscrito el estudio al ámbito escolar y por acarrear el alumnado unas interrelaciones previas a este procedimiento; aun así, ha quedado reflejada una mayor empatía a la hora de hablar, tal y como reflejan otros estudios (Vargas, 2010).

Finalmente, el alumnado ha sentido una mayor sensación de felicidad y por tanto de alegría, que se ha traducido en mayor motivación a la hora de ir al Instituto. La opinión general acerca del programa basado en Mindfulness ha sido satisfactoria, tanto para el alumnado, como para sus familiares y tutora y jefa de estudios. Otras investigaciones como el estudio de Langer, et al. (2020) muestran que el estudiantado se siente agradecido y con una mayor sensación de felicidad debido a las sesiones de Mindfulness en el ámbito educativo.

Conclusiones

Este estudio ha mostrado la importancia que tiene que los adolescentes tengan programas relacionados con la atención plena, donde ellos sean los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes. Con ello, pese a que es un estudio post-actividad, se intuyen mejoras en los estados de ansiedad y estrés propios de los menores, y se llega a crear un vínculo de afectividad entre los iguales al crear dinámicas participativas.

La fortaleza de esta investigación radica en la metodología cualitativa de la misma y en que puede aplicarse en casi cualquier centro educativo para la población adolescente, siempre que exista disposición por parte de los agentes implicados (alumnos, familias, equipo directivo y profesorado); se trata de una investigación basada en una metodología específica y que combina diversos factores. Por otra parte, este proyecto ha generado otro tipo de fortalezas derivadas de su adherencia, participación, compromiso y entusiasmo de los participantes durante su realización. Tales fortalezas se derivan de la realización de diversas entrevistas y grupos focales por parte de una fuente con dos investigadores que han trabajado de manera independiente, estableciéndose un estudio con cierto componente longitudinal.

Sin embargo, también existen limitaciones. En primer lugar, existe un sesgo en la selección de la muestra, ya que fue seleccionada "por conveniencia". Estudios con muestras más aleatorizadas son necesarios. En segundo lugar, la misma es pequeña y es necesario replicar este estudio en

poblaciones mayores. Asimismo, serían convenientes futuros ensayos longitudinales para ver si los efectos del Mindfulness se mantienen en el tiempo y complementar el trabajo dentro del aula con aquél fuera de la escuela. A pesar de estas limitaciones, queda reflejada la importancia de llevar a cabo este tipo de proyectos basados en atención plena dentro del horario curricular para mejorar la educación de los jóvenes y su integración en la escuela y, por ende, en la sociedad.

Agradecimientos

Agradecemos al Programa "Severo Ochoa" de Ayudas para la investigación y docencia del Principado de Asturias. También queremos agradecer a la Universidad de Oviedo y al Instituto "La Quintana", tanto al Equipo Directivo como al Equipo Docente, a las familias y a los protagonistas del estudio, el alumnado de 2º E.S.O.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443.
- Arbeláez-Gómez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana de Educación y cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-50. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250>
- Berenguera, A., Fernández, M., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Biegel, G. M., Chang, K., Garrett, A., & Edwards, M. (2014). Mindfulness-based stress reduction for teens. En R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 189-212). Elsevier, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-4160316.00009-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. <https://dx.doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Cerbone, D. R. (2013). *Fenomenología*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Cohen, L., Manion, K. L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Nueva York, EE.UU.: Editorial Routledge.
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos* 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052021000100219>
- Díaz, D., Fuentes, I., & Senra, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103.
- Dsouza, J. M., Umarami, J., & Shetty, A. P. (2015). Academic stress reduction by Jacobson's progressive muscle relaxation: a quasi-experimental study. *International Research Journal of Medical Science*, 3(8), 7-13.
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Olaya, B., & Seeley, J. R. (2014). Anxiety disorders in adolescents and psychosocial outcomes at age 30. *Journal of Affectivity Disorders*, 163, 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.033>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Felver J. C., & Jennings, P. A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. *Mindfulness*, 7, 1-4. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0478-4>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., & Gallego, J. (2010). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. En M. D. Lytras, P. Ordóñez, A. Ziderman, A. Roulstone, H. Maurer, & J. B. Imber (Eds.), *Knowledge management, information systems, E-learning, and sustainability research* (pp. 83-97). Atenas, Grecia: Editorial Springer Berlin-Heidelberg.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallagher, S., & Franscesconi, D. (2012). Teaching phenomenology to quality researchers, cognitive scientists, and phenomenologists. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 12(3), 1-10. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2012.12.3.4.1112>
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación*.

- Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52.
<https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Guerrero-Castañeda, R. F., Prado, M. L., Kempfer, S.S., & Ojeda, M. G. (2017). Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67-71.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Harwood, C., Drew, A., & Knight, C. J. (2010). Factores estresantes parentales en academias profesionales de fútbol juvenil: una investigación cualitativa de los padres especializados. *Investigación cualitativa en deporte y ejercicio*, 2(1), 39-55.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.008>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & 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://dx.doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the World through Mindfulness*. Nueva York, EE.UU.: Hyperion Books Publishing.
- Kornfield, J. (2009). *The Wise Heart: A guide to the Universal teaching of Buddhist Psychology*. Nueva York, EE.UU.: Bantam Publishing Group.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., & Burnett, R. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme; Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
<http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Langer, A. I., Medeiros, S., Valdés-Sánchez, N., Brito, R., Steinebach, C., Cid-Parra, C., Magni, A., & Krause, M. (2020). A qualitative study of a mindfulness-based intervention in educational contexts in Chile: An approach based on adolescents' voices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6927. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186927>
- Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G., & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Studies in Psychology*.
<http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30, 395-400.
<http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- López-González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 26-32.
- López-González, L. (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- López-González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. (2018). The relaxation-mindfulness competence of secondary and high school students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11, 5-17.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28, 130-156.
<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- López-Sánchez, M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34.
<https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Maeso, Á., & Lafuente, J. C. (2023). Análisis de las variables emocionales experimentadas por los alumnos cuando trabajan cooperativamente en Educación Física con y sin sus compañeros afines. *Retos*, 49, 78-86.
<https://doi.org/10.47197/retos.v49.97584>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-34.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Meppelink, R., De Bruin, E. I., & Bogels, S. M. (2016). Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized. *BMC Psychiatry*, 16(1), 267.
<https://doi.org/10.1186/s12888-016-0978-3>
- Mercader, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e372.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.372>
- Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., MYRIAD Team, Blakemore S. J., Byford, S., Dalgleish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., ..., & Kuy-

- ken, W. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: what works, for whom and how in the MYRIAD trial? *Evidence-Based Mental Health*, 25, 117-124.
<http://dx.doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- Mourão, A., Leonardo, E., Alves, M. P., Konigsberger, M., Copstein J. O., Irigoyen, B., Matarazzo-Neuberger, W. M., De Fátima, R., Kawamata, R. N., Ribeiro, L. F., Barbosa, M. Q., & DeMarzo, M. (2016). Mindfulness in Education: Brazilian experiences and perspectives. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 107-122.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T., & García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Pizarro, J. A. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78463-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78463-0)
- Rodas, F. D., & Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., Mezcua-Hidalgo, A., Martínez-López, E. J., & Abu-Helaiel, K. (2021). Efecto agudo de descansos físicamente activos en variables cognitivas y creatividad en Educación Secundaria. *Retos*, 39, 635-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78591>
- Sánchez, G. (2011). Meditación, *Mindfulness* y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 223-254.
- Sevilla-Sánchez, M., Dopico-Calvo, X., Morales, J., Iglesias-Soler, E., Fariñas, J., & Carballeira, E. (2023). La gamificación en educación física: efectos sobre la motivación y el aprendizaje. *Retos*, 47, 87-95. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94686>
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003) Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (pp. 53–80). Londres, Reino Unido: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1002/9781119975144.ch9>
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., De Pablo, G. S., Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Him, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A.F., Seeman, M. V., Corell, C. U., & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 281–295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Torras-Gómez, E., León-Jiménez, S., Joanpere, M., & Valls-Carol, R. (2022). “You Enjoy Talking about It More than Doing It”: Fake Narratives in Disdainful Relationships. *Qualitative Research in Education*, 11(2), 180-202. <https://dx.doi.org/10.17583/qre.10578>
- Van de Weijer-Bergsma, E., Formsa, A. R., De Bruin, E. I., & Bögels, S. M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 775–787. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9531-7>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Madrid, España: Idea Books.
- Vargas, M. (2010). La meditación y la relajación en la educación. *Hipnológica*, 3, 22-23.
- Vera, M. N., & Vila, J. (1991). Técnicas de relajación. En: V. E. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 161-182). Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo, C. (2010). Grounded Theory as a quality research methodology in nursing. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295–296. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>
- Yavuzer, Y., Karataş, Z., Çivilidağ, A., & Gündoğdu, R. (2014). The Role of Peer Pressure, Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 61-78. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.4>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1–20. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhou, X., Guo, J., Lu, G., Chen, C., Xie, Z., Liu, J., & Zhang, C. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on anxiety symptoms in young people: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 113002. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113002>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

Anexo 1.*Preguntas efectuadas durante las entrevistas individuales y los grupos focales*

Preguntas que se realizaron en todas las entrevistas individuales	Preguntas que se realizaron durante el 1^{er} grupo focal
1. ¿Crees que eres más consciente del momento presente? 2. ¿Estás más calmado, relajado? 3. En tus relaciones personales -con familiares, amigos, profesores-, ¿Está cambiando la manera de interactuar? 4. ¿Haces las tareas que se te encomiendan? 5. ¿Has notado algún cambio en la atención y concentración que prestas en las actividades diarias? 6. Cuando has tenido algún problema en estos últimos días, ¿has actuado de una manera diferente? 7. ¿Has notado algún cambio emocional? 8. ¿Has notado cambios en cómo ves o tratas a otras personas? 9. ¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que menos? ¿cambiarías algo? 10. ¿Qué te gustaría realizar relacionado con esta temática que no hayamos hecho? 11. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿puedes expresar tus opiniones con libertad sin miedo al resto?	1. ¿Está teniendo algún beneficio para vosotros las sesiones, en cuanto a vuestra autoestima, nivel de ansiedad, capacidad de concentración y atención? 2. ¿Creéis que sois más conscientes del momento presente, es decir, si realizáis las actividades cotidianas sin estar vuestra mente en otro “sitio”? 3. ¿Os sentís más calmados y relajados al acabar las sesiones? ¿Os sentís más relajados el resto del día? 4. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿sentís un clima de confianza, empatía y libertad para poder expresar las opiniones sin miedo a la opinión del resto? 5. Respecto a las relaciones con los iguales, familia y docentes, ¿ha cambiado algo? 6. Hasta este momento, ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Qué es lo que menos? 7. ¿Habíais practicado meditación antes? 8. ¿Creéis que sois un grupo unido o que existen muchos conflictos internos?
Preguntas que se realizaron sólo en la 1^a entrevista individual	Preguntas que se realizaron durante el 2^o grupo focal
1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? 2. ¿Habías practicado meditación antes? 3. ¿Creéis que sois un grupo unido o que existen muchos conflictos?	Se repitieron las preguntas 1 a la 6 efectuadas durante la anterior sesión del grupo focal.
Preguntas que se realizaron sólo en la 2^a entrevista individual	Preguntas que se realizaron durante la última sesión del grupo focal
1. ¿Te consideras una persona con una buena autoestima? ¿Crees que puedes hacer algo para mejorar esa autoestima? 2. ¿Es importante para ti lo que opine el resto? 3. ¿Cómo crees que ha sido tu comportamiento en las sesiones de Mindfulness? 4. ¿Habéis tenido algún conflicto en el último mes?	1. ¿Qué opinión, en general, tienes sobre las sesiones de mindfulness? ¿Os han gustado o no? 2. ¿Ha tenido algún beneficio para vosotros las sesiones, en cuanto a vuestra autoestima, nivel de ansiedad, capacidad de concentración y atención? 3. ¿Creéis que sois más conscientes del momento presente, es decir, si realizáis las actividades cotidianas sin estar vuestra mente en otro “sitio”? 4. ¿Os sentís más calmados y relajados al acabar las sesiones? ¿Os sentís más relajados el resto del día? 5. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿sentíais un clima de confianza, empatía y libertad para poder expresar las opiniones sin miedo a la opinión del resto?
Preguntas que se realizaron sólo en la entrevista individual final	
1. ¿Qué opinión tienes sobre que haya tenido lugar un programa de Mindfulness y que tú hayas participado? 2. ¿Te has gustado las sesiones? ¿Qué opinión tenías antes de comenzarlas y cuál tienes ahora? 3. ¿Te han ayudado para conocerte mejor a ti mismo y estar más seguro? ¿Eres consciente de que los pensamientos y las emociones son pasajeras? 4. ¿Ha sido útil para ti? ¿En qué? 5. ¿Crees que te has implicado? 6. ¿Crees que se debería educar en educación emocional dentro del aula?	